دراسات في إدارة التعليم العام

الجذور والتحولات والقضايا المعاصرة

الطبعة الأولى
2026

د. سعود غسان البشر وطلابة
قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الكتاب...

الحمدُ لله ربِّ العالمين، حمدًا يليق بجلاله وعظيم سلطانه، والصلاةُ والسلامُ على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

يجمع هذا الكتاب بين دفتيه عشرين دراسة علمية في مجال إدارة التعليم العام، نُشرت جميعها في مجلات علمية عربية محكّمة خلال الفترة الممتدة من ٢٠٢٣م إلى ٢٠٢٥م، بعد خضوعها لإجراءات التحكيم العلمي وفق المعايير الأكاديمية المعتمدة. ويأتي هذا العمل في إطار علمي يهدف إلى توثيق جهد بحثي متكامل يعكس تنوّع قضايا إدارة التعليم العام، وتعدّد مناهج دراستها، وتنامي الاهتمام بها بوصفها أحد الحقول المحورية في الدراسات التربوية والإدارية.

وقد جاء إعداد هذا المجلد بدافع جمع هذه الدراسات المتفرقة في مصدر علمي واحد؛ تسهيلًا للاطلاع، واختصارًا لجهد البحث، وتمكينًا لطلاب الدراسات العليا والباحثين من الإفادة المنظمة من إنتاج علمي حديث يغطي الجذور التاريخية لإدارة التعليم العام، والتحولات التنظيمية والتشريعية التي مرّ بها، إضافة إلى القضايا المعاصرة التي فرضتها متغيرات الحوكمة، وكفاءة الإنفاق، والخصخصة، والتحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي، والاستدامة، والقيادة المدرسية.

وبفضل الله، حرصتُ في هذه الدراسات على ترسيخ البحث العلمي التشاركي بوصفه مدخلًا تربويًا وبحثيًا فاعلًا؛ إذ ساهم في إنجاز هذه الدراسات العشرين (٦٩) من طلابي في برنامجي الماجستير والدكتوراه، من خلال مشاركتهم في مختلف مراحل العمل البحثي، بدءًا من بلورة الأفكار وصياغة الإشكاليات، مرورًا بجمع البيانات وتحليلها، وانتهاءً بمناقشة النتائج وصياغة الأبحاث وفق متطلبات النشر العلمي. وقد أسهم هذا التوجّه في بناء خبراتهم البحثية، وتعزيز ارتباطهم بقضايا التعليم الواقعية، وإعدادهم بوصفهم باحثين قادرين على الإسهام العلمي الرصين. وتمهيدًا لما يرد في الصفحات اللاحقة، يعرض هذا الكتاب في دفّتيه عشرين دراسة رُتِّبت ترتيبًا موضوعيًا وزمنيًا؛ بما يتيح للقارئ متابعة تدرّج الأفكار والقضايا، والانتقال بسلاسة من الجذور إلى التحولات، ثم الوقوف عند القضايا المعاصرة في إدارة التعليم العام. وفيما يلي وصفٌ مقتضب لكل دراسة من هذه الدراسات العشرين.

الدراسة الأولى بعنوان: إدارة التعليم الحكومي في السعودية: من البدايات إلى التنظيم ١٩٢٦-١٩٣٩

تهدف هذه الدراسة إلى تتبّع الأنظمة التعليمية والتنظيمات الإدارية التي شكّلت ملامح التعليم الحكومي في بداياته خلال الفترة (١٩٢٦–١٩٣٩)، بدءًا من تأسيس أول مديرية للمعارف، وصولًا إلى صدور أول نظام خاص بالمدارس الحكومية (نظام المدارس الأميرية). وتوضح الدراسة كيف كان نطاق إشراف مديرية المعارف محدودًا في البداية ثم اتسع تدريجيًا مع اكتمال توحيد البلاد، لتتحول من إدارة تعليمية محلية إلى جهاز أكثر شمولًا على مستوى البلاد. كما تتناول الدراسة أبرز الأنظمة التي صدرت في هذه الحقبة، مثل نظام مجلس المعارف لعام ١٩٢٧، ونظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧، ونظام المدارس لعام ١٩٢٩ الذي شمل المدارس الحكومية والأهلية. وتبرز الدراسة أن مرحلة ما بعد عام ١٩٣٢ شهدت توسعًا تنظيميًا واضحًا، وتتابعًا في صدور الأنظمة حتى نظام مديرية المعارف لعام ١٩٣٨، ثم نظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩ الذي حل محل نظام المدارس السابق. وتختتم الدراسة بعرض تفصيلي للتنظيمات الإدارية داخل مديرية المعارف خلال الفترة التاريخية الممتدة بين عامي ١٩٢٦ و١٩٣٩.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. سلطان سعيد الزهراني، أ. عبدالعزيز بن محمد السماعيل، أ. عبدالعزيز سليمان المطرودي.

الدراسة الثانية بعنوان: بدايات التعليم الحكومي في السعودية: تحليل الأنظمة التعليمية بين ١٩٢٦ و١٩٢٩

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن ملامح الأنظمة والتشريعات التي صدرت لتنظيم التعليم الحكومي في السنوات الأربع الأولى بعد تأسيس مديرية المعارف العمومية (١٩٢٦–١٩٢٩). وتنطلق الدراسة من سياق تاريخي شهد تسارعًا في سنّ الأنظمة العامة، ومن ضمنها ما يتعلق بالتعليم، ثم تتجه لتحليل أربعة أنظمة تعليمية صدرت في تلك المرحلة المبكرة بوصفها "وثائق تأسيسية" للتعليم النظامي. وتوضح الدراسة أن الأنظمة الأولى ركّزت على تأكيد مجانية التعليم للجميع، وعلى اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة رسمية للتدريس، وعلى مواءمة التعليم للضوابط الشرعية الإسلامية. كما تبيّن الدراسة أن تلك الأنظمة لم تتناول تعليم المرأة، بما يعكس أولويات المرحلة وحدود التنظيمات الناشئة في ذلك الوقت. وقد اعتمدت الدراسة المنهج التاريخي والتحليلي للوصول إلى فهم أعمق لطبيعة الأنظمة المبكرة ودلالاتها التنظيمية.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. راكان عبدالعزيز الدويس، أ. فهيد مرشد الشلاحي، أ. وليد عبدالله الرميزان.

الدراسة الثالثة بعنوان: تطور التنظيمات التعليمية للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية (١٩٢٦-١٩٣٨)

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع التنظيمات الخاصة بالمدارس الأهلية النظامية خلال المدة (١٩٢٦–١٩٣٨)، وهي فترة شهدت حراكًا تنظيميًا متسارعًا في تأسيس التعليم الحديث وإدارته. وتعرض الدراسة صورة واضحة عن واقع المدارس الأهلية قبل التنظيمات الجديدة، حيث كانت تعاني من تحديات تنظيمية وصعوبات تمويلية، ثم تتابع كيف بدأت المدارس الأهلية تتوسع عددًا ونطاقًا في السنوات اللاحقة. وتبرز الدراسة أن الأنظمة الأولى كانت تتعامل مع المدارس الحكومية والأهلية ضمن إطار واحد دون تمييز واضح، كما تشير إلى أن بعض المدارس الأهلية كانت تحظى بدعم مالي. وتفصّل الدراسة ما جاء في نظام عام ١٩٣٨ بوصفه نقطة تحول تنظيمية؛ إذ نصّ على اشتراطات محددة مثل: أن يكون مؤسس المدرسة مسلمًا، وأن يكون مدير المدرسة سعوديًا، وأن تكون الأولوية في التعيين للمعلمين السعوديين، إلى جانب مواد إلزامية متعددة تضبط عمل المدارس الأهلية. وتخلص الدراسة إلى استنتاجات وتوصيات لتحسين التعليم الأهلي استنادًا إلى تحليل تشريعات تلك الحقبة.

الباحثون: د. سعود غسان البشر(الباحث الأول)، أ. إبراهيم بن ناصر المعطش، أ. سفر دخيل محمد الحارثي، أ. فهيد بن منور المطيري.

الدراسة الرابعة بعنوان: الإشراف التربوي وتطوُّره في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حتى عام ٢٠١٩م

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم قراءة شاملة للإشراف التربوي من حيث المفهوم والأنواع والأنماط، مع تحليل المعوّقات التي تحد من فاعليته، إضافة إلى تتبّع مراحل تطوره تاريخيًا حتى عام ٢٠١٩. وتوضح الدراسة أن الإشراف التربوي ليس مجرد إجراء إداري، بل مدخل لتحسين الممارسات التدريسية وتطوير العملية التعليمية، ولذلك ركّزت على فهم التنظيم الإداري للإشراف وأهدافه وخصائصه في السياق السعودي. كما تكشف الدراسة عن تباين في مفاهيم الإشراف وأهدافه وممارساته، وتعرض طيفًا من التحديات التي تؤثر في عمل المشرفين تربويًا، مثل التحديات التنظيمية والإدارية والثقافية والاجتماعية والمالية. وتصل الدراسة إلى أن الإشراف في النظام التعليمي مرّ بخمس مراحل تاريخية: التفتيش في مديرية المعارف العامة، ثم التفتيش في وزارة المعارف، ثم التفتيش الفني، ثم التوجيه التربوي، وصولًا إلى مرحلة الإشراف التربوي بصورته المعاصرة.

الباحثون: د. سعود غسان البشر(الباحث الأول)، أ. أيوب واعلي، أ. سياكا ويدراوغو، أ. عبدالعزيز سعد العريفي، أ. محمد علي أبوالقرون الزهراني، أ. مهند فهد آل خالص.

الدراسة الخامسة بعنوان: إيجابيات وسلبيات خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا: دراسة نوعية

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات طلاب الدراسات العليا حول خصخصة التعليم العام، من خلال الاقتراب من آرائهم وتحليلاتهم لما يمكن أن تحمله الخصخصة من فرص وتحديات. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات لجمع البيانات من عينة بلغت (٢١) مشاركًا، بما يتيح فهمًا أعمق للاتجاهات الكامنة وراء المواقف المؤيدة أو المتحفظة. وتوضح الدراسة أن النظرة العامة كانت إيجابية "بصورة مشروطة" لا مطلقة؛ إذ رأى المشاركون أن الخصخصة قد تسهم في تطوير الخدمات التعليمية وتحسين التحصيل والمخرجات، وتقليل المركزية عبر منح المدارس صلاحيات أوسع تشجع الابتكار الإداري وتعزز مبادئ الحوكمة، إضافة إلى تخفيف الأعباء المالية والإدارية عن الدولة. وفي المقابل، تسلط الدراسة الضوء على مخاوف رئيسة، مثل احتمال احتكار قطاع التعليم من قبل شركات محدودة وارتفاع كلفة الطالب، وتضرر المعلمين وفقدان الأمان الوظيفي، واحتمالات تدني الجودة إذا تغلّبت الربحية على الاعتبارات التعليمية. وتختتم الدراسة بتوصيات عملية لتعظيم الاستفادة من الخصخصة وتقليل آثارها السلبية المحتملة.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. خالد محمد القحيز، أ. أحمد بن جابر الشهري، أ. عبدالاله بن عبدالله الرويتع، أ. عبدالله بن فرحان فياض الشمري.

الدراسة السادسة بعنوان: دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية: دراسة نوعية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في ترشيد الإنفاق وتحسين كفاءة إدارة مرافق المنظمات التعليمية، بما يشمل المباني التعليمية والإدارية والترفيهية والرياضية والسكنية وغيرها. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، من خلال مقابلات أجراها الباحث الأول مع (١٩) خبيرًا، لاستكشاف تصوراتهم حول إمكانات الذكاء الاصطناعي في دعم اتخاذ القرار والتخطيط وتنفيذ المشاريع. وتوضح الدراسة أن المشاركين يرون فرصًا كبيرة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في مراحل تصميم المرافق واختيار المواد والمفاضلة بين العروض، إضافة إلى تعزيز السلامة والأمن وتقليل الاعتماد على بعض الوظائف التشغيلية بما يخفض النفقات. كما تشير الدراسة إلى دور الذكاء الاصطناعي في الصيانة الاستباقية عبر اكتشاف الأعطال قبل تفاقمها، وإطالة العمر التشغيلي للمباني، فضلًا عن تحسين كفاءة الطاقة والمياه وتقليل تكاليف الفواتير. وفي الوقت ذاته، لا تغفل الدراسة الأثر السلبي المحتمل على سوق العمل في وظائف التخطيط والصيانة والحراسة، بما قد يؤدي إلى فقدان وظائف مستقبلًا إذا لم تُدار التحولات بوعي واستباق.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. ابتسام سعد عبدالله القحطاني، أ. الحاج كرمو سواري، أ. حنانساير المطيري، أ. ماجد بن محمد الفواز آل داوود، أ. مازن بن علي الغامدي.

الدراسة السابعة بعنوان: مقترحات لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية السعودية ٢٠٣٠

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم مقترحات عملية لتعزيز كفاءة الإنفاق في التعليم العام، بالاستناد إلى خبرات وتجارب دولية أسهمت في ترشيد النفقات مع الحفاظ على جودة التعليم. وتنطلق الدراسة من سياق رؤية ٢٠٣٠ وما صاحبها من توجهات لتعزيز الحوكمة ومكافحة الفساد والارتقاء بالشفافية والمساءلة، ثم تنتقل إلى المجال التعليمي بوصفه من أكبر القطاعات استهلاكًا للموازنات العامة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والوثائقي، وخرجت بخمسة إجراءات مقترحة لتعزيز كفاءة الإنفاق، من أبرزها: التعليم المنزلي، ودمج الفصول والمدارس الصغيرة، ومعالجة قضايا الرسوب ومعدلات التسرب، بوصفها مصادر تستنزف الموارد دون عائد تعليمي مكافئ. كما تناقش الدراسة خيارات تنظيمية وتمويلية مثل القسائم التعليمية والمدارس ذاتية الإدارة باعتبارها نماذج يمكن أن تفتح بدائل جديدة وتحفز كفاءة التشغيل. وتختتم الدراسة بتوصيات لتوظيف هذه الخيارات ضمن ضوابط تراعي الجودة والعدالة التعليمية.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. أحمد بن جابر الشهري، أ. حمزة عيسى إبراهيم، أ. عبدالعزيز أديسا لانين، أ. عبدالاله بن عبدالله الرويتع، أ. عبدالله بن فرحان فياض الشمري، أ. كريم واتارا.

الدراسة الثامنة بعنوان: تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي: دراسة نوعية

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات طلاب الدراسات العليا حول إمكانية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التعليمية للحد من الرسوب والتسرب، بوصفهما أبرز صور "الهدر التربوي" وما يترتب عليهما من آثار اقتصادية متزايدة على الأفراد والمجتمع. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات لجمع البيانات من عينة بلغت (٢٥) مشاركًا قابلهم الباحث الأول. وتوضح الدراسة أن المشاركين يتفقون على جسامة الأثر الاقتصادي للرسوب والتسرب، سواء على مستوى تكلفة التعليم العامة أو على مستوى الفرص الفردية المهدرة. كما تكشف الدراسة عن اتجاه إيجابي نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي وإمكاناتها في تحسين التحصيل الدراسي، وتحديد مواطن الضعف، ودعم التدخل المبكر للحد من التعثر الأكاديمي الذي يعد سببًا رئيسًا في الرسوب والتسرب. وتختتم الدراسة بمجموعة توصيات ومقترحات لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل المدارس ضمن أطر منظمة تضمن الفاعلية والخصوصية والعدالة في تقديم الدعم للطلاب.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. أيمن عبدالله العبيد، أ. دانه بنت فهد القحطاني، أ. عبدالاله بن عبدالله الرويتع، أ. سعود لافي العنزي، أ. مشاري وارد الشمري، أ. هاجر حمود العتيبي.

الدراسة التاسعة بعنوان: مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية، من خلال وجهة نظر طلاب الدراسات العليا، مع التركيز على حجم المشاركة والعوائق التي تحد منها والضوابط التي ينبغي مراعاتها. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وبالتحديد منهجية دراسة الظواهر، وتم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (٢٠) مشاركًا. وتوضح الدراسة أن المدارس الحكومية تعتمد غالبًا على مصدر تمويل رئيس يتمثل في المخصصات المعتمدة، وأن هناك حاجة حقيقية لتنويع مصادر التمويل لتخفيف الضغط وتحسين كفاءة الموارد. كما تكشف الدراسة أن مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في دعم الميزانيات أو البرامج التعليمية وغير التعليمية ما تزال ضعيفة، وأن من أبرز أسباب ذلك وجود عوائق تشريعية ولوائح إدارية تحد من الشراكات والدعم. وفي المقابل، تؤكد الدراسة أن أي توجه نحو التمويل المجتمعي أو المؤسسي ينبغي أن يتم وفق ضوابط واضحة، وألا يتحول إلى اعتماد مطلق خوفًا من انقطاعه وتأثيره على استقرار ميزانية المدارس. وتختتم الدراسة بعرض مبادرات مقترحة لتعزيز مساهمة هذه المنظمات بصورة منظمة ومستدامة.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. سفر بن عبدالله القرني، أ. صالح بن سالم الدوسري، أ. عبدالعزيز بن محمد السماعيل، أ. محمد بن صالح العامري، أ. مهدي بن عبدالله القرمادي.

الدراسة العاشرة بعنوان: الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في عدد من الدول ذات الخبرة في هذا النوع من النماذج التعليمية، وتحليل ما يمكن الاستفادة منه في تطوير التعليم في السعودية. وتنطلق الدراسة من فكرة أن توفير تعليم عام عالي الجودة لم يعد قضية تحسين فني فقط، بل خيار تنموي مرتبط بتقدم المجتمعات، وأن الاقتصار على نموذج المدرسة التقليدية قد لا يلبّي الاحتياجات المتنوعة للأسر والطلاب. وتستعرض الدراسة نماذج دولية للمدارس ذاتية الإدارة في دول متعددة، وتناقش المبررات التي قادت بعض الأنظمة التعليمية لتبنّي خيارات مجانية موازية للتعليم العام التقليدي. كما تركز الدراسة على سبل الإفادة من هذه الخبرات، واقتراح أطر وتوصيات لتطبيق الإدارة الذاتية بما يضمن جودة المخرجات وعدالة الوصول، ويحقق التوازن بين الاستقلالية المدرسية والرقابة التنظيمية.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. خالد بن ناصر الدوسري، أ. سعود بن بليه آل-فهاد، أ. منيف بن عيسى الزهراني.

الدراسة الحادية عشرة بعنوان: معايير اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية وسُبُل تطويرها

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف شروط ومعايير اختيار مديري المدارس العامة في ثماني دول عربية، ثم بناء تصور مقترح لتطوير هذه الشروط والمعايير والآليات بما يتلاءم مع أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة. وتنطلق الدراسة من أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن تشكيل المناخ التعليمي، وأن أثره يمتد إلى تحصيل الطلاب ودافعية المعلمين واستقرار البيئة المدرسية، ولذلك فإن معايير تعيينه يجب أن تكون أكثر دقة وتميّزًا من معايير تعيين المعلمين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت إلى أن اشتراطات التعيين على وظيفة مدير مدرسة متقاربة بين الدول العربية، مع اختلافات محدودة في بعض التفاصيل والإجراءات. وتختتم الدراسة بتصور تطويري يركز على رفع جودة الاختيار، وربط المعايير بالكفايات القيادية، وتعزيز أدوات التقويم والتأهيل قبل وأثناء شغل الوظيفة.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. فاطمة سعيد الحبيشي، أ. فهد سعد المقاطي، أ. وحيد يحيى الزهراني.

الدراسة الثانية عشرة بعنوان: ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي كما تعكسه الأدبيات والدراسات المنشورة خلال الفترة (٢٠٠٠–٢٠٢٥). وقد اعتمدت الدراسة منهجية المراجعة المنظَّمة للأدبيات، وطبّقت معايير اختيار تضمن ارتباط الدراسة بالحوكمة عبر مستويات القطاع، وأن تكون منشورة في أوعية علمية محكّمة ومفهرسة، وأن تقع ضمن الإطار الزمني المحدد. وبعد تحليل (١٣) دراسة، تبيّن أن الدراسات الميدانية اعتمدت غالبًا على المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وأن أبعادًا مثل الشفافية والإفصاح والمساءلة والحوكمة الرقمية تحققت بدرجات متوسطة إلى مرتفعة، في مقابل استمرار ضعف نسبي في ممارسات المشاركة، سواء على مستوى الوزارة أو المدرسة أو البرامج. كما تُبرز الدراسة أن المعوّقات الأشد تأثيرًا كانت تنظيمية وإدارية وثقافية أكثر من كونها مالية أو تقنية، وأن هناك فجوة بين النموذج المعياري للحوكمة في الأدبيات ومستوى التطبيق الفعلي في الميدان.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. مشعل شافي الشهري، أ. ابتسام سعد القحطاني، أ. أحمد بن جابر الشهري، أ. أحمد سعد الغامدي، أ. أمل سائر العتيبي، أ. حمزة عيسى إبراهيم، أ. سعود محمد الضفيان، أ. عبدالعزيز أديسا لانين، أ. عبدالعزيز بن مطلق البلوي، أ. فهد سعد المقاطي، أ. فيصل ريزا.

الدراسة الثالثة عشرة بعنوان: القيادة المدرسية والبعد البيئي في الدول العربية: تحليل للدراسات المتعلقة بالإدارة الخضراء

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإدارة الخضراء وممارساتها في المدارس العربية من خلال تحليل الأدبيات المنشورة خلال الفترة (٢٠١٦-٢٠٢٥). وقد اعتمدت الدراسة منهج المراجعة التحليلية للأدبيات، ووضعت معايير انتقائية صارمة لضمان أن الدراسات المختارة ترتبط بالإدارة أو القيادة الخضراء في سياق الإدارة المدرسية، وأن تكون ميدانية قائمة على بيانات من مدارس عربية، ومنشورة في مجلات علمية محكّمة ذات حضور في قواعد معلومات عربية ودولية. ووفق هذه المعايير، انتهت الدراسة إلى أن الدراسات المطابقة كانت محدودة (١٠ دراسات فقط) وتركزت في ثلاث دول، كما كشفت عن فجوة منهجية واضحة تتمثل في الاعتماد الكامل على المدخل الكمي والاستبانة دون حضور للدراسات النوعية أو المختلطة. وتبين الدراسة أن مفهوم الإدارة الخضراء يتنامى، وأن هناك جاهزية بشرية وقيادية لتبنّي الممارسات الخضراء، لكن يقابلها تحديات مالية وتنظيمية وثقافية تحد من ترسيخها. وتختتم الدراسة بتوصيات لتطوير السياسات والممارسات والبحوث في مجال الإدارة الخضراء المدرسية.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. عبدالرحمن سعد الهويمل، أ. عبدالمجيد عبدالله المالكي، أ. سلطان سعيد الزهراني، أ. محمد أمين، أ. سارة العجلان، أ. سياكا ويدراوغو، أ. شوق الراشد، أ. فيصل سافوترا، أ. البودو لقمان، أ. إسحاق بلو ملو، أ. صوري يعقوب، أ. يعقوب كفاندو، أ. مريم الظفيري.

الدراسة الرابعة عشرة بعنوان: السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية: مراجعة أدبيات

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية عبر مراجعة الأدبيات المنشورة خلال الفترة (٢٠١٥-٢٠٢٥). وقد اعتمدت الدراسة منهج مراجعة الأدبيات وفق معايير تضمن جودة الدراسات المختارة وملاءمتها لموضوع السعادة التنظيمية في البيئة المدرسية. وتبين الدراسة أن السعادة التنظيمية تؤثر بعمق في سلوك العاملين وفي مناخ المدرسة العام، وأنها ترتبط بالعلاقات الإيجابية بين الزملاء، وبجودة القيادة، وبالشعور بالفخر والانتماء للمؤسسة. كما توضح الدراسة أن بعض الأبعاد مثل العدالة والمصداقية لا تزال أقل إشباعًا في عدد من البيئات التعليمية، وأن مستوى السعادة التنظيمية يتراوح غالبًا بين المتوسط والمرتفع. وتكشف الدراسة أيضًا محدودية التنوع المنهجي في البحوث العربية؛ إذ طغى المدخل الكمي والاستبانة بوصفها الأداة الوحيدة، مع قلة الدراسات المتخصصة مقارنة بأهمية الموضوع. وتختتم الدراسة بالإشارة إلى الحاجة لمزيد من البحوث المتعمقة، وبخاصة النوعية والمختلطة، لفهم الظاهرة بصورة أوسع.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. سعود محمد البقمي، أ. خالد محمد العجلان، أ. وهاب محمد جامع، أ. علي أحمد مطر، أ. سياكا ويدراوغو، أ. شوق عبدالله الراشد، أ. فيصل ريزا سافوترا، أ. البودو لقمان إسحاق، أ. إسحاق بلو ملو، أ. صوري يعقوب حسين، أ. يعقوب كفاندو عثمان، أ. اسيل سعود الراشد.

الدراسة الخامسة عشرة بعنوان: تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الكيفية التي يمكن من خلالها لمعايير الاعتماد المدرسي أن تسهم في تعزيز مبادئ الحوكمة داخل المدارس الخاصة، عبر تحليل نموذج عالمي للاعتماد المدرسي واستخلاص مضامين الحوكمة المتضمنة فيه. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ جرى تحليل معايير اعتماد مدرسي، ثم تتبع عناصر الحوكمة التي تعكسها تلك المعايير. وتوضح نتائج الدراسة أن معايير الاعتماد المدرسي تتقاطع بدرجة كبيرة مع مبادئ الحوكمة، إذ تدعم الشفافية والإفصاح والمساءلة والعدالة والمسؤولية والامتثال القانوني، إلى جانب التأكيد على النزاهة بوصفها قيمة تشغيلية لا شعارًا. كما تقترح الدراسة سبلًا لتوظيف هذه الدلالات داخل المدارس الخاصة، وتختتم بتوصيات لتحسين الممارسات الحوكمية بما يرفع جودة الإدارة التعليمية ويعزز ثقة المجتمع.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. أبوبكر عبد الله بولي، أ. حصه ديبان السبيعي، أ. خالد محمد العجلان، أ. خليل محمد الغامدي، أ. راكان عبدالعزيز الدويس، أ. سارة حامد العتيبي، أ. سعود محمد الضفيان، أ. عبدالله عايش الحارثي، أ. مشعل شافي الشهري.

الدراسة السادسة عشرة بعنوان: القيادة الخادمة في مؤسَّسات التعليم العام في الدول العربية- مراجعة للأدبيات

تهدف هذه الدراسة إلى مراجعة الأدبيات المنشورة لاكتشاف درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس في عدد من الدول العربية، مع تحليل الاتجاهات المنهجية والنتائج العامة. وقد اعتمدت الدراسة معايير محددة لاختيار الأدبيات، وأسفرت المراجعة عن تحليل (٥٢) مقالة علمية خلال الفترة (٢٠٠٧-٢٠٢٣). وتوضح الدراسة أن الحضور الأكبر للأبحاث العربية في القيادة الخادمة جاء من باحثين ينتمون إلى السعودية، كما تكشف أن جميع الدراسات في هذا المجال كانت كمية وتعتمد على الاستبانة دون وجود دراسات نوعية. ومن ناحية النتائج، تشير الدراسة إلى أن ممارسة القيادة الخادمة في المدارس العربية جاءت مرتفعة في معظم الدراسات؛ إذ توصلت (٣٥) دراسة إلى مستوى مرتفع، في حين رصدت (١٥) دراسة مستوى متوسط، ودراستان فقط مستوى منخفض. وتختتم الدراسة بتوصيات بحثية وتطبيقية لتعزيز الممارسة وتطوير أدوات القياس وتوسيع المناهج المستخدمة.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. خالد محمد القحيز، أ. فهد سعد المقاطي، أ. سارة حامد العتيبي.

الدراسة السابعة عشرة بعنوان: القيادة الخادمة لدى قادة المدارس السعودية - مراجعة أدبيات

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى قادة المدارس في السعودية من خلال مراجعة الأدبيات العلمية، ورصد درجة الممارسة والخصائص المنهجية للدراسات المنشورة. وقد اختار الباحثون (١٧) مقالة علمية محكّمة وفق معايير محددة للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وتوضح النتائج أن جميع الدراسات التي تناولت القيادة الخادمة في المدارس السعودية كانت كمية وتعتمد على الاستبانة بوصفها الأداة الوحيدة لجمع البيانات، وأن معظمها اتخذ طابعًا ارتباطيًا، مع غياب شبه كامل للدراسات النوعية المعتمدة على المقابلات. كما تشير الدراسة إلى أن أول دراسة منشورة في هذا الموضوع كانت في عام ٢٠١٦، وأن درجة ممارسة القيادة الخادمة جاءت مرتفعة في أغلب النتائج؛ إذ توصلت (١٣) دراسة إلى مستوى مرتفع، مقابل أربع دراسات بمستوى متوسط. وتختتم الدراسة بتوصيات تدعو إلى تنويع المناهج وتوسيع الأدوات وتعميق التفسير بما يتجاوز القياس الكمي وحده.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. أحمد سعد الغامدي، أ. فيصل فهد سلوم، أ. سلطان سعيد الزهراني.

الدراسة الثامنة عشرة بعنوان: إدارة المدارس الإسلامية الخاصة في ظل الجائحة وما بعدها: نماذج من إندونيسيا، غامبيا، وبوركينا فاسو

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع وتحديات المدارس الإسلامية الخاصة قبل جائحة كورونا وبعدها، من خلال دراسة حالات لمدارس في ثلاث دول، واستقراء ما طرأ على الجوانب التعليمية والاقتصادية والإدارية. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي بمنهجية دراسة الحالة، حيث جرى تنفيذ ثلاث دراسات حالة في الدول الثلاث، بما يتيح فحصًا معمقًا للتجارب والسياقات. وتوضح الدراسة أن الجائحة وما صاحبها من إغلاق المدارس تركت أثرًا سلبيًا واضحًا على العملية التعليمية وعلى الاستقرار المالي لتلك المدارس، كما تكشف أن الاعتماد على مصدر تمويلي واحد (الرسوم الدراسية) يمثل نقطة ضعف هيكلية تزيد من هشاشة المدارس عند الأزمات. وتشير النتائج إلى ارتفاع الرضا عن التحصيل العلمي للطلاب بدرجة عامة، مع رضا متوسط عن أداء المعلمين، كما توصلت الدراسة - بعد المقارنة - إلى أن الفروق بين الدول ليست كبيرة في جوهر التحديات، مع ملاحظة وجود تميز إداري وتعليمي وتقني يصب في مصلحة المدارس في إندونيسيا. وتختتم الدراسة بتوصيات لتعزيز الاستدامة وتحسين الإدارة والجاهزية للأزمات.

الباحثون: د. سعود غسان البشر (الباحث الأول)، أ. الحاج كرمو سواري، أ. سارة حامد العتيبي، أ. كريم اوتارا، أ. محمد عفان محمد أمين، أ. هدى عبدالله الهويمل، أ. وحيد يحيى الزهراني.

الدراسة التاسعة عشرة بعنوان: تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (١٦٢٨-١٩٨٣): دراسة تاريخية

تهدف هذه الدراسة إلى تتبع أبرز الأحداث والتحولات التي أثرت في مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة خلال فترة طويلة تمتد من عام ١٦٢٨ إلى عام ١٩٨٣، وذلك بوصف التعليم هناك تجربة ذات تأثير عالمي تدفع الباحثين إلى فهم تفاصيل تطورها ومصادر قوتها. وتبدأ الدراسة من بدايات التعليم الأولى، وتُبرز محطات تأسيس المدارس المبكرة، ثم تنتقل إلى بناء سرد تاريخي واسع قُسِّم إلى ست مراحل زمنية تعكس التحولات السياسية والاجتماعية والقانونية التي مرت بها البلاد. وتوضح الدراسة أن المرحلة الأولى سبقت الاستقلال، ثم تلتها مرحلة ما بعد الثورة والاستقلال، ثم مرحلة توسع التعليم الابتدائي قبل الحرب الأهلية، وهي مرحلة شهدت انتشارًا ملحوظًا للتعليم المجاني. كما تعالج الدراسة مرحلة ما بعد الحرب الأهلية وما ارتبط بها من تحولات اجتماعية كبرى حتى نهاية القرن التاسع عشر، ثم مرحلة النصف الأول من القرن العشرين التي شهدت ارتفاع نسب الالتحاق بين مختلف الفئات، ثم المرحلة الأخيرة (١٩٥١–١٩٨٣) بما فيها من قوانين تعليمية وقضايا قضائية مؤثرة. وتقدم الدراسة في مجملها خطًا تاريخيًا يوضح كيف تشكل التعليم العام عبر قرون ضمن تفاعلات المجتمع والسياسة والاقتصاد والقانون.

الباحث: د. سعود غسان البشر

الدراسة العشرون بعنوان: واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية: دراسة وصفية

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم صورة وصفية لواقع التعليم العام في الولايات المتحدة، عبر تناول ثلاثة جوانب مترابطة تساعد على فهم بنية النظام وتحدياته المعاصرة. يركز الجانب الأول على استعراض البيانات والإحصاءات الحديثة المتعلقة بالنظام التعليمي والمدارس العامة، بينما يتناول الجانب الثاني الجهات المشرفة على المدارس وآليات تمويلها وتعدد مصادر التمويل. أما الجانب الثالث فيتجه إلى القضايا والتحديات التي واجهت المدارس العامة في السنوات القليلة السابقة، مع مناقشة موضوعات ذات صلة مثل الاختبارات المعيارية، وتمويل المدارس، والعدالة الاجتماعية، وتفاوت الرواتب بين المعلمين والمعلمات، وغيرها من الإشكالات التي تؤثر في جودة المخرجات واستدامة الإصلاح. وتستند الدراسة إلى المنهج الوصفي بوصفه الأنسب لرسم "خريطة واقع" تجمع بين الوصف الكمي والتحليل الموضوعي للقضايا.

الباحث: د. سعود غسان البشر

وفي ختام هذه المقدمة، أحمدُ اللهَ تعالى حمدًا يليق بجلاله وعظيم فضله، إذ يسّر إتمام هذا العمل وجمع هذه الدراسات في مجلدٍ واحد، وأسأله أن يجعل فيه نفعًا وخيرًا، وأن يكتب له القبول والفائدة. كما أُهدي هذا الجهد العلمي المتواضع إلى والديّ الكريمين، حفظهما الله، عرفانًا بفضلهما ودعمهما الدائم، وإلى أهلي وذويّ الذين كانوا سندًا وعونًا في مسيرتي العلمية. وأقدّم هذا الكتاب كذلك إهداءً صادقًا إلى طلاب العلم والباحثين في تخصصات القيادة التعليمية وإدارة التعليم في الوطن العربي، رجاء أن يسهم في إثراء معارفهم، ودعم مسيرتهم البحثية، وتحفيزهم على مزيد من التأمل والنقد والبناء العلمي الرصين.

د. سعود غسان البشر

رئيس قسم الإدارة التربوية

١ يناير ٢٠٢٦

المحتويات

إدارة التعليم الحكومي في السعودية: من البدايات إلى التنظيم ١٩٢٦-١٩٣٩ .... ٢١

بدايات التعليم الحكومي في السعودية: تحليل الأنظمة التعليمية بين ١٩٢٦ و١٩٢٩ .... ٦٢

تطور التنظيمات التعليمية للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية (١٩٢٦-١٩٣٨)............. ٨٤

الإشراف التربوي وتطوّره في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حتى عام ٢٠١٩م ١١٦

التمويل (تمهيد لمجموعة دراسات حول الإنفاق والتمويل) ١٤١

إيجابيات وسلبيات خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية ١٤٢

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية.................... ١٦٥

مقترحات لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية السعودية ٢٠٣٠ .... ١٩٢

تصوّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي.. ٢١٥

الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية.........٢٦٨

معايير اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية وسُبُل تطويرها ٢٩١

ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية............٣١٥

القيادة المدرسية والبعد البيئي في الدول العربية: تحليل للدراسات المتعلقة بالإدارة الخضراء ٣٣٨

السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية: مراجعة الأدبيات.........٣٦٠

تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية ٣٨١

القيادة الخادمة لدى قادة المدارس السعودية — مراجعة أدبيات ٤٥٤

إدارة المدارس الإسلامية الخاصة في ظل الجائحة وما بعدها: نماذج من إندونيسيا، غامبيا، وبوركينا فاسو ٤٧٣

تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (١٦٢٨-١٩٨٣) ٥٠٥

واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية ٥٣٣

التطور

إدارة التعليم الحكومي في السعودية:

من البدايات إلى التنظيم ١٩٢٦-١٩٣٩

إدارة التعليم الحكومي في السعودية: من البدايات إلى التنظيم ١٩٢٦-١٩٣٩

إعداد
د. سعود غسان البشر- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
سلطان سعيد الزهراني
عبدالعزيز بن محمد السماعيل
عبدالعزيز سليمان المطرودي
طلبة دراسات عليا- جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأنظمة التعليمية والتنظيمات الإدارية المؤثرة على مسيرة التعليم الحكومي في بداياته، تحديدًا في الفترة ما بين عام ١٩٢٦، وهي السنة التي شهدت تأسيس أول مديرية للمعارف، إلى عام ١٩٣٩، وهو العام الذي صدر فيه أول نظام خاص للمدارس الحكومية، وهو نظام المدارس الأميرية. ووجدت الدراسة أن مديرية المعارف كانت في البداية مسؤولة عن التعليم في منطقة الحجاز فقط، ثم توسعت لتشمل جميع أنحاء المملكة بعد اكتمال توحيد البلاد. وصدر عدة أنظمة تعليمية خلال هذه الفترة، من بينها نظام مجلس المعارف لعام ١٩٢٧ ونظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧ بالإضافة إلى نظام المدارس لعام ١٩٢٩، الذي كان يشمل المدارس الحكومية والأهلية. ووجدت الدراسة أنه بعد اكتمال توحيد البلاد على يد الملك عبدالعزيز، تم تكليف مديرية المعارف بالإشراف على قطاع التعليم في جميع أنحاء البلاد بعد أن كان دور المديرية الإشراف على التعليم في الحجاز فقط. وقد صدرت عدة أنظمة في فترة ما بين عام ١٩٣٢، وهو العام الذي تم تكليف مديرية المعارف فيه بالإشراف على جميع قطاعات التعليم في البلاد باستثناء قطاع التعليم العسكري، وعام ١٩٣٩. وأهم نظام صدر في تلك الحقبة هو نظام مديرية المعارف لعام ١٩٣٨ ونظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩، وهو النظام الذي حل محل نظام المدارس السابق. واستعرضت الدراسة الكثير من التفاصيل المتعلقة بالتنظيمات الإدارية في مديرية المعارف في المرحلة التاريخية الممتدة بين عامي ١٩٢٦ و١٩٣٩.

الكلمات الاستدلالية: الأنظمة التعليمية, تطور التعليم, مديرية المعارف, تاريخ التعليم , التنظيم

The Management of Public Education in Saudi Arabia: From Inception to Organization ١٩٢٦-١٩٣٩

This study aims to identify theeducational systems and administrative regulations that influenced the course of public education in its early stages, specifically during the period from ١٩٢٦, the year that witnessed the establishment of the first Directorate of Education, to ١٩٣٩, the year in which the first specific system for public schools, the Princely Schools System, was issued. The study found that the Directorate of Education was initially responsible for education in the Hijaz region only, then expanded to cover the entire Kingdom after the unification of the country was completed. Several educational systems were issued during this period, including the Board of Education System of ١٩٢٧, the Curriculum Unification System of ١٩٢٧, in addition to the School System of ١٩٢٩, which included both public and private schools. The study found that after the unification of the country by King Abdulaziz, the Directorate of Education was tasked with supervising the education sector throughout the entire country, whereas previously it had only supervised education in the Hijaz. Several systems were issued between ١٩٣٢, the year the Directorate of Education was tasked with overseeing all education sectors in the country except for military education, and ١٩٣٩. The most important systems issued during that period were the Directorate of Education System of ١٩٣٨ and the Princely schools System of ١٩٣٩, which replaced the previous school system. The study reviewed many details related to the administrative regulations in the Directorate of Education during the historical period from ١٩٢٦ to ١٩٣٩.

Keywords: educational systems, education development, education directorate, history of education, organization

Dr. Saud G. Albeshir
Abdulaziz Mohammad Alismail
Abdulaziz Suliman Almatroudi
Sultan Saeed Alzahrani

المقدمة

تحتفل المملكة العربية السعودية قريبًا بمرور قرن على بداية التعليم الحكومي في البلاد. و قد أنشئت مديرية المعارف عام ١٩٢٦ لتنظيم شؤون التعليم، وكانت في البداية مخصصة لإدارة المدارس في الحجاز. ومع اكتمال تأسيس المملكة وإطلاق اسم المملكة العربية السعودية عليها، أسندت إلى مديرية المعارف الإشراف على قطاع التعليم في جميع أنحاء البلاد (الحقيل، ١٤٠٦: وزارة المعارف، ٢٠٠٣). ولم تكن مهمة تأسيس المدارس الحكومية مهمة يسيرة في السنوات الأولى، حيث عانت المملكة من أزمات مالية حادة أثرت على تمويل التعليم، حتى بعد نهاية الحرب العالمية الثانية. ورغم بدء تصدير النفط بكميات تجارية عام ١٩٣٩، إلا أن الإيرادات لم تكن ذات أثر اقتصادي كبير بسبب انخفاض سعر النفط وتعطل التجارة والصناعة في العديد من دول العالم نتيجة الحرب وآثارها (السلمان، ١٩٩٩). لكن الإصرار السياسي للمملكة بقيادة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود ساهم في نجاح حركة التعليم الحكومي.

وبجانب العقبات المالية، واجهت المدارس الحكومية تحديات فكرية من بعض فئات المجتمع. فقد اعترض بعض رجال الدين ورجال البادية على تدريس مواد مثل الرسم واللغات الأجنبية والجغرافيا. اعتبروا أن الرسم هو تصوير محرم، وأن تدريس اللغات الأجنبية، خصوصًا الإنجليزية، قد يعرض الطلاب لعقائد وعلوم فاسدة. كما كانوا يعترضون على معلومات الجغرافيا المتعلقة بكروية الأرض ودورانها والنجوم والكواكب، والتي اعتبروها من علوم فلاسفة اليونان الملاحدة. وكان رجال الدين ورجال البادية يفضلون التعليم التقليدي في الكتاتيب، الذي يركز على علوم الدين واللغة فقط. رغم ذلك، أصر الملك عبد العزيز على تبني التعليم الحديث، وحصل على دعم وتأييد العديد من رجال الدين ورجال البادية لتحقيق ذلك، مما ساهم في وضع المملكة على طريق التعليم الحديث (الزهراني، ٢٠٠٦).

وتهدف الدراسة إلى استعراض التنظيمات الإدارية لمديرية المعارف في الفترة ما بين عام ١٩٢٦، وهو العام الذي تأسست فيه مديرية المعارف، إلى عام ١٩٣٩. وقد تم اختيار هذه المرحلة لمعرفة التطورات في مسيرة التعليم النظامي الحكومي في المملكة قبل اندلاع الحرب العالمية الثانية التي أثرت على اقتصاديات العالم بما فيها المملكة، حيث انخفضت إيرادات النفط وقل عدد الحجاج. يُذكر أن التعليم غير النظامي الممول حكوميًا كان أيضًا من أشكال التعليم في عهد الملك عبد العزيز، حيث أرسل طلاب العلم للبوادي والهجر التي أمر ببنائها الملك لتوطين سكان البادية بقصد تعليمهم، خاصة العلوم الشرعية، لكن تهتم هذه الورقة العلمية بدراسة تطور الأنظمة والتنظيمات الإدارية لمديرية المعارف بين عامي ١٩٢٦ و١٩٣٩.

أسئلة الدراسة:

١. ما هو واقع الأنظمة التعليمية والتنظيمات الإدارية المؤثرة في المدارس الحكومية في السعودية خلال الفترة من عام ١٩٢٦ إلى ١٩٣١؟ ٢

٢. . ما هو واقع الأنظمة التعليمية والتنظيمات الإدارية المؤثرة في المدارس الحكومية في السعودية خلال الفترة من عام ١٩٣٢ إلى ١٩٣٩؟

أهداف الدراسة:

وتهدف الدراسة إلى التعرف على:

- تطور الأنظمة التعليمية في السعودية ما بين عامي ١٩٢٦ و١٩٣٩
- نظام مجلس المعارف العامة
- نظام المدارس لعام ١٩٢٩
- التحديات التي واجهت مديرية المعارف في سنواتها الأولى
- تطور الإشراف التربوي
- نظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩
- التشابهات والفروق بين نظام المدارس لعام ١٩٢٩ ونظام المدارس الأميرية
- تطور معتمديات المعارف العامة
- مديري المعارف العامة
- إنجازات مديرية المعارف في تأسيس المدارس الحكومية

ترجع أهمية الدراسة لعدة نقاط وهي:

- أنها الدراسة الأولى التي تركز على الأنظمة والتنظيمات المتعلقة بالمدارس الحكومية في فترة ما بين تأسيس مديرية المعارف في الحجاز، والتي أصبحت مسؤولة عن شؤون التعليم في جميع المملكة العربية السعودية، وبين فترة صدور نظام المدارس الأميرية الذي صدر في عام ١٩٣٩، وهو أول نظام مفصل ينظم العمل في المدارس الحكومية السعودية، حيث أن نظام المدارس لعام ١٩٢٩ كان نظامًا يشمل المدارس الحكومية والأهلية، وكانت المديرية معنية بقطاع التعليم في الحجاز.

- اهتمت الدراسة بالرجوع للمصادر الأولية وهي الصحيفة الرسمية للدولة، وهي جريدة أم القرى عند مراجعة الأنظمة التعليمية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج البحثي التاريخي الوصفي والتحليلي لمناسبته لأسئلة وأهداف الدراسة. وقد تم الاعتماد بشكل كبير على صحيفة أم القرى، وهي الصحيفة الرسمية للدولة منذ عهد الملك عبد العزيز وحتى اليوم. ساعد نشر المركز الوطني للوثائق والمحفوظات جميع أعداد صحيفة أم القرى على موقعه الرسمي على الإنترنت في الاطلاع وأخذ المعلومات من المصدر الرسمي، مما يعطي قيمة مضافة لهذا البحث. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام المنهج التحليلي لفهم وتحليل الأنظمة التعليمية. كما استفادت الدراسة بشكل كبير من كتب التعليم في عهد الملك عبدالعزيز المؤرخ الأستاذ الدكتور محمد السلمان وهو من إصدارات دارة الملك عبدالعزيز.

النتائج

يمكن تقسيم التنظيمات والأنظمة في هذه الورقة العلمية إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى تمتد ما بين عامي ١٩٢٦ إلى ١٩٣١، حيث كانت مديرية المعارف مسؤولة عن شؤون التعليم في الحجاز فقط.

المرحلة الثانية: بعد اكتمال توحيد المملكة العربية السعودية تم توسيع صلاحيات المديرية لتشمل إدارة شؤون التعليم في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية، وتغطي المرحلة ما بين عامي ١٩٣٢ إلى عام ١٩٣٩.

المبحث الأول

المرحلة الأولى: تطور الأنظمة والتنظيم في إدارة التعليم الرسمي الحكومي قبل توحيد المملكة العربية السعودية (١٩٢٦-١٩٣١)

أ.١. تأسيس مديرية المعارف عام ١٩٢٦:

في شهر مارس من عام ١٩٢٦، صدر قرار ملكي من ملك الحجاز وسلطان نجد وملحقاتها، عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود، بإنشاء مديرية عمومية للتعليم في الحجاز فقط. و بعد اكتمال توحيد المملكة، توسعت مسؤوليات هذه المديرية لتشرف على التعليم في جميع أنحاء البلاد (الفقية, ١٩٩٤: مقدادي, ١٩٨٥). تحولت هذه الإدارة لاحقًا إلى وزارة المعارف في عام ١٩٥٣، وكان أول وزير لها الأمير فهد بن عبد العزيز رحمه الله، الذي أصبح الملك لاحقًا. اليوم تُعرف الوزارة باسم وزارة التعليم (البشر، ٢٠٢٣؛ السلمان، ١٩٩٩؛ السلامة، ٢٠٢٠؛ دعدع، ٢٠٢٢). وقد أولى الملك عبد العزيز اهتمامًا كبيرًا بالتعليم الحديث، فبالرغم من عدم مرور سنة واحدة على استعادته للحجاز، أمر بتأسيس مديرية للمعارف لتكون نواة لنشر التعليم والإشراف عليه. نشأ الملك عبد العزيز محبًا للعلم، وعُرف عن الإمام عبد الرحمن بن فيصل تربيته لأبنائه تربية ذات صلة بالدين والعلم. كان الملك عبد العزيز من بين هؤلاء الأبناء، حيث اهتم والده بتعليمه منذ صغره. تلقى العلم، خصوصًا العلم الشرعي، على يد عدد من العلماء. تعلّم القراءة والكتابة وقراءة القرآن وحفظ جزءًا منه، بالإضافة إلى اكتساب مبادئ التربية والسياسة من والده. عندما كبر، كان يتردد على العديد من العلماء لمواصلة تعليمه، وعندما انتقل إلى الكويت، تلقى مزيدًا من التعليم هناك (السلامة، ٢٠٢٠). ومن الشواهد على عناية الملك عبد العزيز بالتعليم وإيمانه بأهميته، أنه بادر بإرسال بعثات خارجية في السنوات الأولى من استعادة الحجاز، ودعا العديد من المثقفين المتعلمين العرب ليكونوا مسؤولين في الدولة مثل حافظ وهبة، ويوسف ياسين، وفؤاد حمزة، لمعرفته بأهمية التعليم. كان اهتمام الملك المؤسس بالتعليم واضحًا على الرغم من المصاعب والتحديات السياسية والاقتصادية الكبيرة التي كانت تواجه الدولة في بداياتها. عند تأسيس إدارة للتعليم النظامي والتي سميت مديرية المعارف العمومية في عام ١٩٢٦، لم تكن هناك مصادر تمويل كافية للتعليم. ومع ذلك، تدل الأنظمة الأولى للنظام التعليمي على مجانيته وإتاحته للجميع، مما يظهر حرص الملك عبد العزيز على أهمية التعليم في تطوير الموارد البشرية في البلاد (البشر، ٢٠٢٣؛ السلمان، ١٩٩٩؛ السلامة، ٢٠٢٠).

أ.٢. التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية لعام ١٩٢٦ وآثارها في التعليم الحكومي:

في نهاية أغسطس من عام ١٩٢٦، صدرت التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية، وهي أشبه بنظام الحكم أو الدستور في المملكة الحجازية فقط دون غيرها من المناطق وذلك قبل اكتمال توحيد المملكة العربية السعودية. نشرت هذه التعليمات في الصحيفة الرسمية أم القرى في العددين ٩٠ و٩١. تضمنت التعليمات الأساسية تسعة أقسام تشمل ٧٩ مادة، حيث يتناول القسم الخامس أمور المعارف العمومية، ويضم ثلاث مواد هي: المادة الثالثة والعشرون، والرابعة والعشرون، والخامسة والعشرون.

- تنص المادة الثالثة والعشرون على أن مهمة المعارف العمومية هي نشر العلوم والمعارف والصناعات، وافتتاح المكاتب والمدارس، وحماية المعاهد العلمية، مع العناية الفائقة بأصل الدين الحنيف في كافة أنحاء المملكة الحجازية.
- تنص المادة الرابعة والعشرون على أن أمور المعارف العمومية تُدار من قبل مديرية مرتبطة بالنيابة العامة.
- أما المادة الخامسة والعشرون، فتنص على أن يتم سن قانون المعارف العمومية وتطبيق أحكامه تدريجيًا، ويكون التعليم الابتدائي مجانياً في جميع أنحاء المملكة.

أ.٣. نظام مجلس المعارف لعام ١٩٢٧م:

في شهر محرم سنة ١٣٤٦ هـ الموافق لشهر يوليو من عام ١٩٢٧، صدر أول نظام لمجلس المعارف ونُشر في صحيفة أم القرى في العدد ١٣٧. تضمن هذا النظام ست مواد:

- المادة الأولى: يتألف مجلس المعارف تحت رئاسة مدير المعارف العمومية.
- المادة الثانية: يتألف مجلس المعارف من ثمانية أعضاء، بالإضافة إلى الرئيس، ويُعينون بأمر ملكي، بحيث يكون أربعة منهم من كبار الموظفين، وأربعة من ذوي الخبرة والمعرفة من غير الموظفين.
- المادة الثالثة: يعقد مجلس المعارف جلسة مرة في الأسبوع، أو أكثر عند الضرورة.
- المادة الرابعة: يحصل الأعضاء من غير الموظفين على مكافأة قدرها جنيه واحد عن كل جلسة.
- المادة الخامسة: تحدد صلاحيات المجلس، وتشمل ١٢ مهمة، وهي:
  ١. الموافقة على موازنة إدارة المعارف العمومية.
  ٢. الموافقة على تعيين المعلمين الذين يرشحهم المدير.
  ٣. الموافقة على عزل المعلمين عند الضرورة.
  ٤. الموافقة على برامج التعليم ومناهجه.
  ٥. الإشراف على حالة المدارس ودراسة تقارير المدير عنها.
  ٦. الإشراف على لجنة امتحان المعلمين السنوية.
  ٧. دراسة الاقتراحات بتوحيد برامج التعليم في الحجاز.

٨. اختيار الكتب المدرسية لمدارس الحكومة.

٩. السعي لتأليف لجان لوضع وترجمة الكتب المدرسية، والموافقة على مكافآت مؤلفي ومترجمي تلك الكتب.

١٠. سن الأنظمة للمدارس والمديرين والمعلمين.

١١. سن نظام الامتحانات السنوية للمعلمين وتدريبهم وإلقاء المحاضرات عليهم.

١٢. النظر في حالة الكتاتيب الخاصة من الجانبين العلمي والصحي، ووضع التقارير بخصوص إصلاحها.

- المادة السادسة: يُكلف النائب العام بتنفيذ هذا النظام، الذي تم التصديق عليه في يوم ٢٧ محرم سنة ١٣٤٦ هـ الموافق لعام ١٩٢٧ الميلادي. في ٢ صفر من عام ١٣٤٦ للهجرة الموافق ١٩٢٧، تم تعيين أعضاء مجلس المعارف بأمر ملكي من ملك الحجاز وسلطان نجد وملحقاتها، وكانوا ثمانية أعضاء:

١. صالح شطا - مدير المعارف ورئيس مجلس المعارف.

٢. الشيخ عبد الله حمدوه.

٣. الشيخ محمد أمين فودة (أصبح مديرًا للمعارف لاحقًا).

٤. الشيخ محمد بن ناصر التركي.

٥. الدكتور عبد الغني.

٦. الشيخ محمد نور فطاني.

٧. الشيخ محمد ماجد كردي (أصبح مديرًا للمعارف لاحقًا).

٨. الشيخ علي المالكي (صحيفة أم القرى، العدد ١٣٨، ١٩٢٧).

أ.٤. نظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧:

في عام ١٩٢٧، وفي العدد ١٤٠ الصادر في أغسطس من نفس العام، صدر نظام توحيد المناهج. تضمن هذا النظام العديد من المواد، منها أنه لا يحق لأحد التدريس إلا وفقًا للمنهج المعتمد من قبل الهيئة العلمية، وأن العلوم التي يدرسها المعلمون يجب أن تكون معتمدة من الهيئة نفسها. كما يجب أن تكون الدروس التي يلقيها المدرسون في المواضيع والعلوم المختلفة وفق المنهج المقرر من قبل الهيئة العلمية وتخضع لمراقبتها. كما يمنع هذا النظام التدريس في المنازل إلا بعد الحصول على رخصة من مديرية المعارف وإعلام الهيئة العلمية بالاستعداد للامتثال للقواعد. وتنص المادة السادسة على ضرورة وضع نظام للتعليم والتدريس يحدد فيه الدروس بما يتوافق مع مصلحة البلاد ومستقبل التلاميذ في أمور دينهم ودنياهم. أما المادة السابعة فهي تفوض جميع الأمور المتعلقة بوضع هذا النظام إلى مجلس المعارف الذي أُمر جلالة الملك بتأليفه، إلى حين وضع النظام تعتبر المادة الثامنة هي الأهم في نظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧، حيث أسندت لمجلس المعارف أن يضع نظامًا للتعليم وفقًا للقواعد التالية:

١. توحيد التعليم في الحجاز، والسعي لجعل التعليم الابتدائي إلزاميًا بالتدريج، ومجانيًا للفقراء. هذه الفقرة مهمة جدًا لأنها تشير إلى بدء مركزية التعليم منذ السنة الثانية تقريبًا لتأسيس مديرية التعليم.
٢. توحيد هدف التعليم.
٣. تقسيم التعليم في الحجاز إلى أربع درجات: تحضيري، ابتدائي، ثانوي، وعالي.
٤. تحديد الدروس الواجب تدريسها وتحديد مواضع هذه الدروس.
٥. إخضاع المدارس والمدرسين لمراقبة الهيئة العلمية.
٦. وضع برامج الدروس التي تُلقى في المسجد الحرام وفي البيوت التي تحصل على رخص المعارف.
٧. تحديد الشروط الواجب توفرها في المدرسين.

تنص المادة التاسعة على أن يلتزم مجلس المعارف بوضع نظام للمكافآت للمعلمين والمدرسين والمديرين بناءً على اجتهادهم ونجاحهم في تعليم التلاميذ، سواء في المدارس الرسمية أو الأهلية أو المسجد الحرام. كما يتضمن وضع نظام لمجازاة أي معلم أو مدير يخالف النظام، ووضع نظام لتأديب التلاميذ ومكافأة الناجحين منهم لتحفيزهم. أما المادة العاشرة فهي تتعلق بتعيين مفتشين أمناء وصادقين للإشراف على المدارس ومراقبة تطبيق المنهج، وحضور دروس المعلمين، وتحديد صلاحيات المفتشين وفق نظام معين. يشدد مجلس المعارف على مراعاة الكفاءة والأمانة والإخلاص في تعيين المفتشين، واستخدام اللطف في التعامل مع المعلمين وتجنب المساس بمشاعرهم.

أ.٥. نظام المدارس لعام ١٩٢٩:

صدر نظام المدارس في عام ١٣٤٧ هـ الموافق لعام ١٩٢٩ م، ونُشر في صحيفة أم القرى على مدى ثلاثة أعداد نظراً لكثرة المواد. تم نشر النظام في الأعداد ٢١٢، ٢١٣، و٢١٤ من عام ١٩٢٩. يتألف نظام المدارس من سبعة أبواب، ويحتوي على ٨٨ مادة موزعة على الأبواب السبعة:

١. الباب الأول: مديري المدارس
٢. الباب الثاني: معاوني مديري المدارس
٣. الباب الثالث: أساتذة المدارس
٤. الباب الرابع: التلاميذ
٥. الباب الخامس: الجزاءات
٦. الباب السادس: الامتحانات
٧. الباب السابع: أحكام عامة

ام ١٩٢٧، وفي العدد ١٤٠ الصادر في أغسطس من نفس العام، صدر نظام توحيد المناهج. تضمن هذا النظام العديد من المواد، منها أنه لا يحق لأحد التدريس إلا وفقًا للمنهج المعتمد من قبل الهيئة العلمية، وأن العلوم التي يدرسها المعلمون يجب أن تكون معتمدة من الهيئة نفسها. كما يجب أن تكون الدروس التي يلقيها المدرسون في المواضيع والعلوم المختلفة وفق المنهج المقرر من قبل الهيئة العلمية وتخضع لمراقبتها. كما يمنع هذا النظام التدريس في المنازل إلا بعد الحصول على رخصة من مديرية المعارف وإعلام الهيئة العلمية بالاستعداد للامتثال للقواعد. وتنص المادة السادسة على ضرورة وضع نظام للتعليم والتدريس يحدد فيه الدروس بما يتوافق مع مصلحة البلاد ومستقبل التلاميذ في أمور دينهم ودنياهم. أما المادة السابعة فهي تفوض جميع الأمور المتعلقة بوضع هذا النظام إلى مجلس المعارف الذي أُمر جلالة الملك بتأليفه، إلى حين وضع النظام تعتبر المادة الثامنة هي الأهم في نظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧، حيث أسندت لمجلس المعارف أن يضع نظامًا للتعليم وفقًا للقواعد التالية:

١. توحيد التعليم في الحجاز، والسعي لجعل التعليم الابتدائي إلزاميًا بالتدريج، ومجانيًا للفقراء. هذه الفقرة مهمة جدًا لأنها تشير إلى بدء مركزية التعليم منذ السنة الثانية تقريبًا لتأسيس مديرية التعليم.
٢. توحيد هدف التعليم.
٣. تقسيم التعليم في الحجاز إلى أربع درجات: تحضيري، ابتدائي، ثانوي، وعالي.
٤. تحديد الدروس الواجب تدريسها وتحديد مواضع هذه الدروس.
٥. إخضاع المدارس والمدرسين لمراقبة الهيئة العلمية.
٦. وضع برامج الدروس التي تُلقى في المسجد الحرام وفي البيوت التي تحصل على رخص المعارف.
٧. تحديد الشروط الواجب توفرها في المدرسين.

يتناول الباب الأول صلاحيات مديري المدارس ويتضمن ٣٦ مادة. ينص على أن مدير المدرسة هو المسؤول عن تنفيذ الأوامر والتعليمات من إدارة المعارف العمومية وضمان حسن سير المدرسة. يجب على المدير التفرغ الكامل لوظيفته، ولا يجوز له أو لأي من الأعضاء السكن في المدرسة إلا بإذن من الإدارة. يُشدد على ضرورة عدم مغادرة المدير لمقر المدرسة دون حضور كامل، وإذا اضطر للتغيب، يجب أن يتولى معاونه المهام المطلوبة. المدير ملزم بأن يكون مثالاً في الصدق والإخلاص والعمل، ويشرف على الفصول والمعلمين، ويجب عليه اتخاذ الإجراءات الرسمية في حالة تقصير أحد الموظفين أو ارتكاب مخالفة. كما أنه المسؤول عن رفع الشكاوى النظامية، ولا يجوز له مخاطبة الدوائر الحكومية إلا عبر إدارة المعارف العمومية. يجب على المدير أيضاً تفقد التلاميذ يومياً، ومعالجة حالات التغيب والتأخر. وتتناول المواد الأخرى تفاصيل حول الصحة المدرسية، وإعداد الجداول الدراسية، وتنظيم الحصص الدراسية بحيث تتكون من ست حصص يومية في المدارس الابتدائية والثانوية، وأربع حصص قبل الظهر واثنتين بعده. في المدارس التحضيرية للسنة الأولى، تتكون من ست حصص، بينما السنوات الأخرى تتضمن سبع حصص. تتحدث المواد أيضاً عن ضرورة إجراء اختبارات دورية كل ثلاثة أشهر، وإعداد جدول ترتيب التلاميذ حسب درجاتهم، وتقديم تقارير سنوية عن سير المدرسة، وإرسال بيانات أسبوعية عن الحضور والغياب، بالإضافة إلى تنظيم وتسجيل الموجودات والمعدات المدرسية بانتظام. وتشمل المواد أيضاً إجراءات معاقبة الخدم في حالة التقصير أو المخالفات، مع إعلام الإدارة بالأسباب، وتمنع دخول غير موظفي المجلس إلى المدرسة إلا بإذن المدير. تؤكد هذه المواد على أهمية التنظيم والانضباط في إدارة المدرسة، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية والمحافظة على النظام والنظافة والأمان داخل المدرسة.

يحتوي الباب الثاني على ثماني مواد تتناول دور معاوني مديري المدارس. تنص المادة السابعة والثلاثون على ضرورة أن يساعد المعاون المدير في جميع المهام الموكلة إليه. وتشدد المادة الثامنة والثلاثون على ضرورة أن يلاحظ المعاون، بالتعاون مع المدير، الأمن، وصيانة وترتيب أثاث المدرسة، ونظافة الأماكن، والتأكد من قيام موظفي المدرسة بواجباتهم. تشير المادة التاسعة والثلاثون إلى أن المعاون يجب أن ينبه على بداية الحصص ونهايتها، وأوقات الفسح باستخدام الإشارة المتبعة. تنص المادة الأربعون على أن المعاون يجب أن يقوم بنفسه بتوزيع الكتب والورق والحبر والأقلام وغيرها على التلاميذ، مع توثيق عملية صرفها بشكل دقيق. وتوضح المادة الحادية والأربعون أن المعاون يجب أن يراقب التلاميذ وقت الفسح لمنع ما يخل بالنظام أو يخرج عن حدود الأدب، كما يجب أن يلفت نظر التلاميذ إلى النظافة وحسن الأزياء، وأن يكون مثالاً حسناً في القول والعمل. تنص المادة الثانية والأربعون على أن المعاون يجب أن يتفقد الطلبة صباحاً ومساءً في الأوقات المحددة، ويبلغ المدير بالغائبين والمتأخرين، ويدون ذلك في دفتر مخصص. تؤكد المادة الثالثة والأربعون على أن المعاون يجب أن يجري التأديبات وفقاً لما يحدده المدير. وأخيراً، تنص المادة الرابعة والأربعون على أنه لا يجوز إعطاء أي تلميذ رخصة إلا بإذن المدير أو نائبه عند غيابه.

وأخيرًا، تنص المادة السادسة والخمسون على أن يعد الأستاذ الدرس الذي يريد إلقاءه على التلاميذ قبل دخوله الفصل. هذه المواد تؤكد على التزام المعلمين بالأوقات المحددة، والتقيد باللغة العربية الفصحى، والابتعاد عن التدخين، والاهتمام بالأخلاقيات. كما أن النصاب المحدد للمعلمين هو ٢٤ حصة في الأسبوع، وهو نفس النصاب الحالي للمعلمين.

يحتوي الباب الرابع على ثماني مواد تتعلق بأحكام خاصة بالتلاميذ في مدارس الحكومة السعودية. تنص المادة السابعة والخمسون على أن هذه المدارس مفتوحة لجميع الطلاب بغض النظر عن جنسيتهم، وتعتمد التعليم على الدين الإسلامي الصحيح، مؤكدة على مجانية التعليم المتاحة للجميع. المادة الثامنة والخمسون تحدد أنه لا يجوز قبول التلميذ في السنة الأولى من المدرسة الابتدائية إذا تجاوز سنه السادسة عشرة، ولا يجوز بقاؤه في المدرسة إذا تجاوز سنه الثانية والعشرين. المادة التاسعة والخمسون تمنع انتقال التلميذ من مدرسة إلى أخرى أثناء السنة الدراسية إلا إذا دعت الحاجة، مثل انتقال أسرته، مع ضرورة قبوله في نفس الفصل الذي كان فيه في المدرسة السابقة. المادة الستون توجب على التلاميذ الحفاظ على السكينة وحسن الانتظام عند دخولهم وخروجهم من المدرسة وأثناء الدراسة وفي الشارع. تحظر المادة الحادية والستون على التلاميذ النطق بكلام غير لائق أو القيام بإشارات غير مناسبة داخل المدرسة أو خارجها. المادة الثانية والستون تمنع التلاميذ من الكتابة أو الحفر على جدران أو أبواب أو مقاعد المدرسة. المادة الثالثة والستون تلزم التلاميذ الذين يتلفون أو يضيعون أي شيء من ممتلكات المدرسة بتعويضه، وتأديبهم إذا تعمدوا ذلك. وأخيراً، تحظر المادة الرابعة والستون على التلاميذ القيام بعمليات البيع أو الشراء، وكذلك القرض أو الاقتراض فيما بينهم.

يتناول الباب الخامس من النظام الجزاءات المدرسية ويتضمن ست مواد، تبدأ بالمادة الخامسة والستين وتنتهي بالمادة السبعين. تنص المادة الخامسة والستون على حظر العقاب البدني تمامًا، وتحدد أنواع العقوبات المسموح بها في المدارس الابتدائية والعالية عند ارتكاب التلميذ لمخالفات. في المخالفات البسيطة، يمكن للأستاذ أن يأمر التلميذ بالوقوف خارج مكانه. أما في المخالفات الجسيمة، فتشمل العقوبات: التوبيخ الفردي، التوبيخ بحضور الفصل، الحرمان من الفسحة، تكليف التلميذ بأعمال إضافية، الحجز في المدرسة بعد الدروس، نقص درجات المواظبة، التوبيخ العلني، الاقتطاع من راتب التلميذ إن كان له راتب، الحرمان الكامل من الراتب، الطرد المؤقت، والطرد النهائي. تنص المادة السادسة والستون على عدم السماح للتلاميذ بالانشغال بأي شيء يؤثر على دراستهم. المادة السابعة والستون توضح أن المدارس يمكنها منح الطلاب فترة راحة أسبوعية من ظهر الخميس إلى صباح السبت، وفي أيام العطل الرسمية وبعد الظهر كل يوم من رمضان، وعيد الفطر وثلاثة أيام بعده، ولا يجوز تعديل هذا الجدول دون إذن من إدارة المعارف. لا يسمح للتلاميذ بالتغيب عن المدرسة في غير هذه الأوقات إلا بإذن مكتوب من المدير.

المادة الثامنة والستون تنص على معاقبة التلميذ الذي يتغيب بدون إذن من المدير ولم يعد بعد انتهاء العطلة في الوقت المحدد، بالعقوبات المذكورة سابقًا. المادة التاسعة والستون تنص على أنه إذا تغيب التلميذ لمدة ١٥ يومًا متتالية بدون عذر مقبول وموثق، يخصم من راتبه إن كان له راتب، إلا إذا طلب المدير عدم الخصم لأسباب خاصة . إذا لم يكن التلميذ من ذوي المرتبات وتكرر غيابه بشكل يؤثر سلبًا على التعليم، يحق للمدير طلب فصله من المدرسة. أخيرًا، تنص المادة السبعون على أن إدخال التلميذ للمدارس الحكومية بواسطة أولياء أمورهم يعتبر قبولًا قانونيًا للشروط والأنظمة المدرسية. يتناول الباب السادس من النظام إجراءات الامتحانات ويشمل تسع مواد تنظيمية. تنص المادة الأولى على إجراء امتحانات تحريرية وشفوية في نهاية كل ثلاثة أشهر لجميع المدارس التحضيرية والابتدائية والثانوية في كافة المواد، باستثناء المحفوظات والمطالعة التي تكون امتحاناتها شفوية وتُقيّم بمتوسط الدرجات الشفوية الشهرية. في المدارس العالية، يُكتفى بامتحان واحد نهاية السنة تحت إشراف مدرسي المدرسة، وفي السنوات النهائية تكون الاختبارات بإشراف لجان تعينها الإدارة العامة. المادة الثانية تنص على منح التلاميذ درجات تعليم بعد كل اختبار، مع تقييم المواظبة والسلوك بناءً على التأخير والعقوبات المسجلة. تُحدد المادة الثالثة ترتيب التلاميذ حسب درجات المواظبة والسلوك والعلوم، وتوضح المادة الرابعة أن هذه الدرجات تستند إلى متوسط الدرجات في الاختبارات الثلاثة عقب اختبار نهاية السنة. المادة الخامسة تؤكد أن التلميذ يستحق الترقية إذا كانت درجاته تساوي أو تزيد عن النهاية الصغرى في كل مادة، وإلا يبقى في فصله. تؤكد المادة السادسة أنه لا يجوز بقاء التلميذ في نفس الفصل لأكثر من سنتين إلا لأسباب قوية. وفقًا للمادة السابعة، تُرسل جداول ترتيب التلاميذ لإدارة المعارف مقسمة إلى الناجحين، والراسبين الذين يجوز بقاؤهم في الفصل، والراسبين الذين لا يجوز بقاؤهم. المادة الثامنة توضح أنه يمكن للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من حضور الاختبار السنوي بسبب غياب قهري مقنع أن يختبروا عند افتتاح المدرسة. وأخيرًا، تنص المادة التاسعة على عدم جواز نقل التلميذ من فصله الذي تحدد بعد الاختبار السنوي إلى فصل آخر أثناء السنة الدراسية.

الباب السابع من النظام يحتوي على تسع مواد تتعلق بالأحكام العامة لتنظيم شؤون موظفي المدارس. تنص المادة الثمانون على أنه لا يجوز لأي موظف الانتقال إلى وظيفة أخرى دون علم إدارة المعارف العمومية، ولا يُسمح بالانتقال أثناء السنة الدراسية. توضح المادة الحادية والثمانون أن على كل مدير مدرسة أو أستاذ يرغب في ترك وظيفته إبلاغ الإدارة كتابيًا قبل شهرين على الأقل من الميعاد المحدد. تحدد المادة الثانية والثمانون العطلة السنوية للمدارس الأميرية من ١ ذو القعدة إلى ١٠ محرم. تشير المادة الثالثة والثمانون إلى أنه لا يجوز لأي موظف تغيير محل إقامته إلا بإذن من الإدارة بعد تقديم طلب الإجازة، مع تحديد تاريخ السفر والعودة وعنوان التواصل. تشدد المادة الرابعة والثمانون على أن طلب الإجازة يجب أن يقدم قبل السفر بخمسة عشر يومًا على الأقل.

توجب المادة الخامسة والثمانون على موظفي المدارس الحضور إلى مقر وظائفهم قبل ابتداء الدراسة بيومين على الأقل. وتنص المادة السادسة والثمانون على أن الموظف الذي لا يحضر بعد انتهاء إجازته بيوم واحد دون عذر مقبول، يُقطع من مرتبه حسب قرار مدير المعارف، وإذا تأخر خمسة وعشرين يومًا دون سبب مقبول، يُعتبر مستعفيًا. تحظر المادة السابعة والثمانون على موظفي المدارس التواصل مع أي جريدة أو الاشتراك في أي أمر يمكن أن يسبب تشويشًا بين الناس أو يقلق راحتهم. وأخيرًا، تحظر المادة الثامنة والثمانون القرض والاقتراض وأي معاملة مالية بين الأساتذة والتلاميذ، أو بين الرؤساء والمرؤوسين، لضمان بيئة تعليمية مهنية وخالية من الضغوط المالية.

أ.٦. التحديات التي واجهت مديرية المعارف في نشر التعليم:

أشار المؤرخ محمد السلمان (١٩٩٩) إلى أن مديرية المعارف واجهت عدة عقبات ومشكلات في طريقها لنشر التعليم الحديث في السنوات الأولى من تأسيس المملكة العربية السعودية منها

- ضعف الوضع الاقتصادي للدولة في سنواتها الأولى. وقد كانت الميزانية الأولى ٥٦٦٥ جنيه استرليني أي ما يعادل ٦٦٦٥٠ ريال سعودي ولم تصدر العملة الوطنية بشكل رسمي في تلك الفترة حيث ظهر تنظيم مالي في عام ١٩٢٨ وشهدت الميزانية الثانية للمعارف زيادات كبيرة حيث ارتفعت ١٤٧٩١ جنيه استرليني ثم العام الثالث وصلت الميزانية إلى ٢٢١٤٠ جنيه (حمزة، ١٩٦٧).
- عدم إيمان كثير من أولياء الأمور في بعض المناطق بجدوى التعليم الحديث، فقد كانوا معتادين على الكتاتيب وحلقات المساجد فقط.
- سوء الأوضاع المعيشية للبلاد والسكان وانشغالهم بالعيش كانت من العقبات أيضًا في إرسال الأسر أبنائها للتعلم لكونهم يحتاجون إليهم في الرعي والزراعة والتجارة. وهذا سبب من أسباب اهتمام الملك عبدالعزيز وحكومته بصرف مكافآت تشجيعية للأسر والتلاميذ لكي تغني الطلاب عن الحاجة للعمل والتفرغ للدراسة، وهذا يدل على حرص الملك المؤسس على تعليم شعبه.
-ال تشكيك في جدوى بعض العلوم الحديثة حيث إن بعض السكان رأوا أن مناهج مثل الجغرافيا واللغة الإنجليزية والرسم قد تفتح الباب على عقائد الكفر والانحلال والفساد الأخلاقي.
- اتساع مساحة المملكة وصعوبة توفير عدد كافٍ من المدرسين بسبب توزيع السكان الواسع.
- عدم توفر أدوات التعليم فجميع المواد التعليمية كانت تستورد من الخارج، مما احتاج إلى مخصصات مالية كبيرة.
- قلة عدد المدرسين المؤهلين خصوصًا للمرحلة الابتدائية، وقد تم حل هذه المشكلة بشكل جزئي بإنشاء المعهد العلمي السعودي عام ١٩٢٦.

- ضعف القوة الاقتصادية للدولة في تلك المرحلة، حيث كانت هناك أزمات اقتصادية عديدة، وأثر الكساد العالمي والحرب العالمية الثانية على اقتصاد المملكة. فقد أثر الكساد الاقتصادي في عشرينات والنصف الأول من ثلاثينات القرن الميلادي الماضي على عدد الحجاج الذين كانوا موردًا اقتصاديًا حيويًا للبلاد قبل اكتشاف وتصدير النفط بشكل تجاري نهاية العقد الرابع من القرن الماضي.
- عدم اعتراف الحكومة المصرية بشهادات الثانوية السعودية، وقد كانت مؤسسات التعليم العالي في مصر هي الخيار الأول للطلبة السعوديين. وكانت أول بعثات خارجية للطلاب إلى المملكة المصرية في نهايات العقد الثالث من القرن الماضي، لكن واجه المبتعثون السعوديون إلى مصر صعوبات دراسية كبيرة حالت دون نجاح بعض الطلبة، مما قاد مسؤولي التعليم في مصر لاتخاذ قرارات ضد قبول الطلبة السعوديين بسبب تدني مستواهم العلمي، خاصة في مواد اللغات الأجنبية والعلوم الطبيعية. وقد أنشئت مدرسة تحضير البعثات لحل هذه المشكلة ولتأهيل الطلبة على الدراسة في مصر، وتم تبني المناهج المستخدمة في المملكة المصرية قبل أن تتحول إلى جمهورية.

المبحث الثاني:

المرحلة الثانية: الأنظمة التعليمية بعد إشراف مديرية المعارف على التعليم في المملكة العربية السعودية (١٩٣٢-١٩٣٩)

بعد عام ١٩٣٢ واكتمال توحيد البلاد تحت مسمى المملكة العربية السعودية، اتسعت صلاحيات مديرية المعارف من الإشراف على التعليم في الحجاز وأصبحت مهمتها الإشراف على الشؤون التعليمية في المملكة باستثناء التعليم العسكري (الحقيل، ١٤٠٦).

ب.١. تطور نظام التفتيش:

كانت البداية الأولى للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية عند إنشاء مديرية المعارف في عام ١٩٢٦م، حيث تم تطبيق نظام المراقبة. وكان يتتبع عدد من الأشخاص أخبار المدارس دون وجود قسم أو مُسمى وظيفي محدد لهم. في عام ١٣٤٧هـ (١٩٢٩م)، تبلور نظام المراقبة وتم تشكيل هيئة مراقبة الدروس والتدريس في الحرم برئاسة الشيخ عبد الله بن حسن آل الشيخ. كانت هذه الهيئة تابعة لمدير المعارف، وضمت تسعة من العلماء وطلبة العلم كمراقبين للتعليم، منهم الشيخ عبد الظاهر أبو السمح، من علماء الأزهر وإمام الحرم المكي الشريف، والشيخ بهجة البيطار. كان الملك عبد العزيز -رحمه الله- حريصًا على المدارس والتعليم، فقد كلّف عددًا من رجاله المتخصصين في التعليم بزيارة مدرسة الأمراء التي أنشأها لتعليم أبنائه عام ١٣٥٦هـ. كلف الشيخ محمد سرور صبان، والشيخ صالح الدباغ، والشيخ صالح نصيف بمراقبة المدرسة واستعراض المناهج بها، وكان الملك يتلقى التقارير عن سير العملية التعليمية بمدرسة الأمراء، ويتلقى من مدير المدرسة تقريرًا سنويًّا في نهاية العام الدراسي. في عام ١٣٦١هـ قام الملك عبد العزيز بزيارة مدرسة الأمراء، وتفقد الطلاب، وأمر بمؤاخذة المتخلفين عن الحضور بحجزهم في المدرسة يومًا كاملًا. في تلك الحقبة، كان يُطلق على نظام الإشراف التربوي «نظام التفتيش». وكان مدير المدرسة هو الذي يقوم بالتفتيش، أو ما أُطلِق عليه لاحقًا دور الإشراف التربوي.ووفقًا لنظام المدارس الصادر عام ١٣٤٧هـ، كان على مدير المدرسة القيام بمهام التفتيش، والتي تشمل زيارة الفصول، متابعة المدرسين، مراجعة الدفاتر المدرسية ودفاتر التلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة للمعلِّمين على انفراد. كما كان يجب على مديري المدارس إرسال تقرير سنوي إلى مديرية المعارف عن المدرسة، وتقرير عن كلِّ معلِّم، ونتائج التلاميذ. في هذه المرحلة المبكرة من التعليم النظامي في المملكة، استعانت مديرية المعارف -نظرًا لقلة الموارد المالية والبشرية- بأفراد لا ينتسبون للتعليم للقيام بالتفتيش على المدارس. ومن الأمثلة على ذلك تعيين مديرية المعارف مدير شرطة الوجه معتمدًا للمعارف بها للتفتيش على مدارسها. في عام ١٣٥٥هـ (١٩٣٧م)، استعانت المملكة بالشيخ إبراهيم شوري من مصر ليكون أوَّل مفتش في مديرية المعارف، وقد عُيِّن لاحقًا مديرًا للمعارف.

في هذه المرحلة، كان المفتِّش يقوم بمهام التفتيش على الأعمال الفنية والإدارية في المدارس، وكانت الملاحظات تتمُّ شفهيًّا في السنوات الأولى، ثم صار يُطلب من المفتِّشين تدوين وتسجيل الملاحظات في دفتر خاص بالمفتشين، حيث كانت تُوضع لكلٍّ واحد منهم خطة خاصة بهم وبالمدارس التي يُشرفون عليها (البشر، ٢٠٢٤؛ موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣).

ب.٢. نظام مديرية المعارف لعام ١٩٣٨:

صدر نظام جديد للمعارف في عام ١٣٥٧ هـ الموافق ١٩٣٨، وجعل النظام الجديد مديرية المعارف تشرف على جميع التعليم في المملكة ما عدا التعليم العسكري. وقد ألغى هذا النظام الأنظمة السابقة. وفيما يلي النقاط الرئيسية لهذا النظام:

١. صلاحية مدير المعارف كمرجع أول في المديرية.
٢. تشكيل مجلس المعارف من ثمانية أعضاء، عضوان من مديرية التعليم وستة يعينهم صاحب السمو الملكي النائب العام للملك في الحجاز (الأمير فيصل بن عبد العزيز) ممن لهم خبرة في شؤون التعليم. يتم انتخاب رئيس ونائب الرئيس من غير موظفي المديرية وتكون مدة عضوية المجلس سنتين.

وكان لهذا المجلس صلاحيات متعددة مثل:
- إقرار المناهج التعليمية.
- تأسيس المدارس الجديدة.
- إيفاد البعثات.
- الإشراف على الاختبارات النهائية في المدارس الحكومية.
- الإشراف على المدارس الأهلية.
- تشكيل هيئة إدارية لوضع التقارير الخاصة بخطط المعارف ومشروع مناهج التعليم.
- اقتراح فتح مدارس جديدة.
- توزيع المدرسين على المدارس.
- تشكيل هيئة تفتيش مكونة من المفتش الأول رئيسًا وعضوية عدد كافٍ من المفتشين.

ب.٣. نظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩:

في الخامس من شهر رمضان من عام ١٣٥٨ هجري الموافق ١٩٣٩ ميلادي، تم الموافقة على نظام مدارس الأميرية. وهذا النظام حل محل نظام المدارس الصادر عام ١٩٢٩، وقد نشر في الصحيفة الرسمية أم القرى في عددين نظرًا لكبر حجمه، وهما العددان ٧٩١ و٧٩٢ في شهر فبراير عام ١٩٤٠ ميلادي. و تكون نظام المدارس الأميرية من ١١ فصلاً و٢٠٣ مادة. وفيما يلي محتويات الفصول:

١. الفصل الأول: أحكام عامة
٢. الفصل الثاني: شروط القبول
٣. الفصل الثالث: أوقات العطلة
٤. الفصل الرابع: الاختبارات
٥. الفصل الخامس: واجبات التلاميذ
٦. الفصل السادس: التربية والتعليم
٧. الفصل السابع: سير التعليم
٨. الفصل الثامن: حقوق وواجبات المدير
٩. الفصل التاسع: واجبات المعاون
١٠. الفصل العاشر: واجبات المعلمين
١١. الفصل الحادي عشر: حضور وغياب هيئة المدرسة

الفصل الأول: أحكام عامة (المواد ٥-٢٦)

يحدد الفصل الأول الأحكام العامة للتعليم في المدارس الأميرية، حيث يُقبل جميع التلاميذ المستوفين للشروط مع التركيز على التعليم الديني الإسلامي الصحيح (المادة ٥)، ويؤكد على مجانية التعليم (المادة ٦). يُحدد مدة الدراسة في المدارس المختلفة (المادة ٧)، وتكون لغة التدريس هي العربية (المادة ٨). يلزم التلاميذ بدراسة جميع المواد المقررة (المادة ٩) ويُحظر عليهم الاشتغال بالسياسة (المادة ١٠) أو التجارة دون إذن (المادة ١١)، وكذلك التدريس الخصوصي لتلاميذهم (المادة ١٢) أو قبول الهدايا (المادة ١٤) أو التدخين (المادة ١٥). يمنع الانتقال إلى وظائف أخرى دون علم المديرية العامة (المادة ١٦)، ويجوز للمديرية استدعاء المعلمين والمديرين لحضور دروس أثناء العطلات (المادة ١٨). يُحدد عدد الطلاب في الفصول (المادة ١٩) ويلزم بتفتيش دقيق عن نظافة الطلاب (المادة ٢٠). تعد المعتمدية مرجعًا للمدارس التحضيرية والابتدائية (المادة ٢٢) ولا يُعتد بالتعليمات الشفوية (المادة ٢٣). يمنع إخراج التلاميذ للاحتفالات إلا بإذن خاص (المادة ٢٤) أو الدخول إلى غرفة الدراسة دون إذن (المادة ٢٥)، ويجب رفع العلم السعودي على جميع المدارس في الأيام الرسمية (المادة ٢٦).

الفصل الثاني: شروط القبول (المواد ٢٧-٣٧)

يتناول الفصل الثاني شروط قبول التلاميذ في المدارس الأميرية، حيث تُقبل المدارس التحضيرية الأطفال من عمر ٦ إلى ١٣ عامًا، والابتدائية من أكملوا الدراسة التحضيرية ولم يتجاوزوا ١٦ عامًا (المادة ٢٧). يمكن قبول من تجاوز هذه الأعمار بإذن خاص (المادة ٢٨)، ويشترط في الطلاب الجدد الخلو من الأمراض السارية (المادة ٢٩). تُعطى الأولوية لرعايا الحكومة السعودية في حال عدم توفر أماكن كافية (المادة ٣٠)، ويجب على أولياء الأمور تقديم معلومات محددة عند التسجيل (المادة ٣١). الطلاب القادمون من الكتاتيب أو المدارس الأهلية يخضعون لاختبار لتحديد الفصل المناسب لهم (المادة ٣٢)، ويُقبل المنقولون من مدارس أميرية في نفس فصولهم السابقة (المادة ٣٣)، ولا تصدر وثيقة نقل إلا للطلاب المقبولين (المادة ٣٤). يبدأ تسجيل الطلاب الجدد قبل افتتاح السنة الدراسية بثلاثة أيام ويستمر لأسبوعين (المادة ٣٥)، ولا يُقبل الطلاب بعد هذه المدة إلا بإذن خاص (المادة ٣٦)، ويفضل أن تكون المدرسة قريبة من مكان إقامة الطالب (المادة ٣٧).

الفصل الثالث: أوقات العطل (المواد ٣٨-٤٥)

يحدد الفصل الثالث أوقات العطل الرسمية للمدارس الأميرية، حيث تُعطل المدارس يوم الجمعة وبعد ظهر يوم الخميس من كل أسبوع، والعطلة الصيفية من أول فصل الأسد إلى نهاية فصل السنبلة، والعطلة الموسمية من غرة شهر ذي الحجة إلى نهاية الشهر، وبعد ظهر كل يوم من شهر رمضان، وفي الأعياد الرسمية (المادة ٣٨). لا يُسمح بأي تعطيل إضافي إلا بأمر خاص من مديرية المعارف أو عند حدوث ظروف قاهرة (المادة ٣٩). يجوز جمع الطلاب للعروض الرسمية أو المحاضرات بأمر من مديرية المعارف (المادة ٤٠). يتكون الأسبوع الدراسي للسنة التحضيرية من ٢٨ حصة، كل منها ٤٠ دقيقة، وللسنوات الابتدائية والمعاهد الثانوية والعالية من ٣٤ حصة، كل منها ٥٠ دقيقة، وفي فصل الصيف تكون الحصة التحضيرية ٣٠ دقيقة، وفي رمضان تكون ١٤ حصة تحضيرية مدتها ٥٠ دقيقة و١٧ حصة للباقي مدتها ٦٠ دقيقة (المادة ٤١). تحدد أوقات الدوام في الجداول الملحقة بالنظام (المادة ٤٣)، ويمكن تعديل مواعيد الدراسة مع الحفاظ على عدد الحصص ومدة كل حصة بعد موافقة الهيئة الإدارية (المادة ٤٤)، ويسمح لبعض المدارس الجديدة بجدول زمني مختلف (المادة ٤٥).

الفصل الخامس: واجبات التلاميذ (المواد ٧٠-٨٦)

يركز الفصل الخامس على واجبات التلاميذ وسلوكياتهم داخل المدرسة وخارجها، مشددًا على الالتزام بالأخلاق الإسلامية والسلوكيات العامة (المادة ٧٠). يجب على التلاميذ الاهتمام بنظافتهم ومظهرهم (المادة ٧١)، والقيام بالواجبات المدرسية والحضور في الأوقات المحددة (المادة ٧٢). يُنظم الغياب بنظام خاص، ويتطلب تقديم أعذار مقبولة، مع التعرض لعقوبة الفصل في حالة تكرار الغياب بدون عذر (المادة ٧٣). يُحظر على التلاميذ تخريب الممتلكات المدرسية أو الكتابة على الجدران (المادة ٧٤)، والبيع أو الاقتراض داخل المدرسة (المادة ٧٥). يُمنع عليهم شرب الدخان، جلب نقود أكثر من حاجتهم اليومية، أو الأشياء الثمينة (المادة ٧٦). يُحظر على التلاميذ استعمال ما حرمه الشرع مثل الجلوس في المقاهي وأماكن اللهو، والاختلاط بالأشخاص المشبوهين (المادة ٧٧). لا يجوز للتلاميذ الاشتغال خارج المدرسة بما يؤثر على دراستهم (المادة ٧٨)، ويُمنع عليهم الإضراب داخل المدرسة أو خارجها (المادة ٧٩). يُشجع أولياء الأمور على عدم استخدام أبنائهم في الأعمال الخاصة والمنزلية خلال أوقات الدراسة، لتمكينهم من التحضير لدروسهم وواجباتهم (المادة ٨٠). تسلط هذه المواد الضوء على أهمية الالتزام بالسلوكيات الجيدة والتفرغ للدراسة، مع تحديد التصرفات المحظورة داخل المدرسة وخارجها لضمان بيئة تعليمية سليمة.

الفصل السادس: التربية والتعليم (المواد ٨٧-١٠٧)

يركز الفصل السادس على مبادئ التربية والتعليم في المدارس الأميرية، موضحًا أسس الإصلاح والترغيب وواجبات المديرين والمعلمين لتحقيق هذه الأهداف. يجب أن تُبنى التربية على أساس الإصلاح والترغيب، وعلى المديرين والمعلمين بذل جهودهم لتحقيق هذه الغاية (المادة ٨٧). مديرية المعارف مكلفة بوضع تعليمات خاصة بالمكافآت التي يستحقها التلاميذ بناءً على اجتهادهم وسلوكهم (المادة ٨٨)، ويتعين على المديرين توجيه هذه المكافآت وفقًا لتعليمات مديرية المعارف (المادة ٨٩). على الأساتذة تدوين المكافآت المستحقة في سجلات المدرسة مع بيان الأسباب (المادة ٩٠). يمكن استخدام الوسائل الزجرية عند الحاجة مثل التوبيخ، الحرمان من الفسحة، ونقص درجات السلوك، مع إبلاغ ولي الأمر (المادة ٩١). يُمنع تجاوز الضربات الست على الكتف أو القدم، ويجب أن يكون العقاب مؤثرًا دون إحداث أذى، ويتم تنفيذ العقوبات البدنية بواسطة المدير (المادة ٩٢).

أي تجاوز للعقوبات البدنية المحددة يوجب المسؤولية على المعلمين (المادة ٩٣). يُنقل التلميذ إلى مدرسة أخرى للتأديب عند تكرار المشاجرات (المادة ٩٤). تشمل الأفعال التي تستوجب الطرد المؤقت التطاول على المعلمين، الإصرار على مخالفة النظام، والمشاجرات المتكررة، وتُقرر عقوبة الطرد المؤقت من قبل هيئة المدرسة ولا تتجاوز أسبوعين (المادة ٩٥ والمادة ٩٦). عند تنفيذ عقوبة الطرد المؤقت، يجب إبلاغ ولي الأمر ومديرية المعارف مع بيان الأسباب (المادة ٩٧). الأفعال التي تستوجب الطرد النهائي تشمل العجز عن الإصلاح، خطر على أخلاق الطلاب وسلوكياتهم، وضرب المعلمين أو التلاميذ، وتُقرر عقوبة الطرد النهائي من قبل هيئة المدرسة بمصادقة مديرية المعارف العامة (المادة ٩٨ والمادة ٩٩). في حالة مصادقة مدير المعارف على قرار الطرد، يُصدر بلاغًا إلى جميع المدارس بمنع قبول التلميذ، ويمكن للتلميذ طلب القبول في مدرسة أخرى بعد مرور سنة على الأقل (المادة ١٠٠). لا يجوز إخراج الطلاب من الصف عقوبةً لهم لعدم انتباههم أو عدم مراعاتهم للنظام (المادة ١٠١)، ولا يجوز إهانتهم أو توبيخهم بشكل يجرح كرامتهم (المادة ١٠٢). يُحظر استخدام وسائل التشهير التي تكسر عزة الطلاب وتجعلهم سخرية لرفاقهم (المادة ١٠٣). لا يجوز حجز تلميذ في المدارس التحضيرية بعد انصراف تلاميذهم في آخر يوم أو خلال وقت الغداء (المادة ١٠٤)، ولا يجوز حجز أي تلميذ من المدارس الابتدائية بعد انصراف آخر يوم أو خلال وقت الغداء إلا لإتمام عمل مدرسي قصّر فيه (المادة ١٠٥). تلخص هذه المواد مبادئ التربية والتعليم، مؤكدة على أهمية الإصلاح والترغيب، مع تحديد الإجراءات التأديبية التي يجب اتباعها وفقًا للنظام.

الفصل السابع: سير التعليم (المواد ١٠٨-١١٧)

ينص الفصل السابع على ضرورة أن يكون التدريس وفقًا لأحدث أساليب التعليم، وبما يتماشى مع المنهج المقرر (المادة ١٠٨). يمنع تدريس أي كتاب في المدارس الأميرية دون موافقة مجلس المعارف، ولا يجوز للمدرس إضافة مواد دراسية غير مذكورة في المنهج (المادة ١٠٩). يتعين على المدرس استخدام طرق التمثيل والتطبيق العملي لإيصال المعلومات المدرسية (المادة ١١٠)، والاستفادة من وسائل الإيضاح بما يتناسب مع الظروف المادية والمعنوية للطلاب (المادة ١١٢). تُقاس كفاءة المدرس بمدى اهتمامه بتطبيق العلم بوسائل الإيضاح (المادة ١١٣)، ويُحظر تكليف الطلاب بحفظ مواد غير مطلوبة في المنهج (المادة ١١٤). يشدد النظام على ضرورة تشجيع المدرسين للطلاب على فهم المعلومات بدلًا من حفظها عن ظهر قلب، وينبغي أن تعكس إجابات الطلاب فهمهم للمواد (المادة ١١٥). تشجع مديرية المعارف تطبيق المبادئ التي يقرها المحاضرون في المحاضرات الموجهة للمتعلمين (المادة ١١٦). يجب على المعلمين السعي لتوسيع معارفهم وتطوير مهاراتهم التعليمية، ويُحظر عليهم استخدام مواد تدريسية غير مصرح بها أو غير موجودة في المنهج، مع تشجيع تفعيل القدرات العقلية العليا للطلاب (المادة ١١٧).

الفصل الثامن: حقوق وواجبات المدير (المواد ١١٨-١٥٨)

يتناول الفصل الثامن حقوق وواجبات المدير في المدارس الأميرية، حيث يكون المدير مسؤولاً عن انتظام المدرسة وانضباطها، وتنفيذ النظام والأوامر والتعليمات الصادرة من مديرية المعارف العامة (المادة ١١٨). يتعين على المدير مراقبة سير التدريس، وتفتيش سجلات الموظفين ودفاتر التلاميذ للتأكد من الالتزام بالمنهج والتعليمات (المادة ١١٩). المدير مكلف بمساعدة المعلمين في أداء واجباتهم وإرشادهم للتربية والتعليم الصحيح، دون انتقادهم أمام التلاميذ (المادة ١٢٠ والمادة ١٢١). يجب عليه جمع المعلمين بشكل دوري لمناقشة شؤون المدرسة وتوحيد الخطط والدروس (المادة ١٢٢)، وتوزيع الدروس والفصول بالتشاور معهم (المادة ١٢٣)، وإرسال نسخة من جدول توزيع الدروس إلى مديرية

المعارف العامة والمعتمد في المنطقة (المادة ١٢٤). يجب على المدير تدريس جزء من الدروس ويفضل أن تكون له حصص دراسية (المادة ١٢٥)، والحضور إلى المدرسة قبل بدء الدروس بربع ساعة صباحًا وبعد الظهر (المادة ١٢٦). في حال تغيب المدير عن المدرسة، يجب عليه إبلاغ المعنيين، وإذا غاب لأكثر من يوم يجب إبلاغ مديرية المعارف العامة أو المعتمد في المنطقة (المادة ١٢٧). المدير مسؤول عن الإبلاغ عن غياب الموظفين أو تأخرهم بدون عذر (المادة ١٢٩)، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتغطية حصص المعلمين الغائبين لضمان عدم إضاعة وقت التلاميذ (المادة ١٣٠). يجب عليه مراقبة موظفي المدرسة والتلاميذ بجدية، وإرسال رسائل لأولياء الأمور في حال وجود مشاكل (المادة ١٣٢). لا يجوز للمدير السكن أو الاستفادة الشخصية من مرافق المدرسة (المادة ١٣٥)، وهو مطالب بتقديم تقارير شهرية وسنوية عن حالة المدرسة والدروس، بما في ذلك أحوال المعلمين والاختبارات (المادة ١٤١). على المدير الإبلاغ عن أي شكوى لم يتمكن من حلها أو لا يملك الحق في الفصل فيها (المادة ١٤٤)، وعدم مخاطبة أي جهات رسمية إلا من خلال مرجعه المباشر (المادة ١٤٥). يجب على المدير الاحتفاظ بسجلات تشمل التلاميذ، حضور وغياب الموظفين، الكتب المدرسية، وأثاث المدرسة (المادة ١٤٨)، وتنظيم الجداول الدراسية وتعليقها في أماكن واضحة داخل المدرسة (المادة ١٤٩). على المدير الحضور إلى مقر الوظيفة قبل موعد افتتاح المدرسة بثلاثة أيام على الأقل (المادة ١٥٥)، وأن يكون مثالًا للفضيلة والأخلاق الحسنة (المادة ١٥٦). وللمدير الحق في طلب فصل أي خادم غير كفء وتحديد وقت حضوره لخدمة المدرسة (المادة ١٥٨).

الفصل التاسع: واجبات المعاون (المواد ١٥٩-١٧١)

يتناول الفصل التاسع واجبات المعاون في المدارس الأميرية، حيث يتولى المعاون مهام المدير أثناء غيابه، ويقوم بجميع واجباته (المادة ١٥٩). على المعاون مراقبة التلاميذ أثناء الفسح لمنع أي تصرفات غير لائقة (المادة ١٦٠). يتعين على المعاون الحضور إلى المدرسة قبل الدرس الأول صباحًا بربع ساعة على الأقل، والبقاء طوال فترة التدريس (المادة ١٦١). يقوم المعاون بتدريس جزء من الدروس، ولا تقل حصصه عن عدد معين في الأسبوع (المادة ١٦٢). كما يراقب نظافة المدرسة وصحة التلاميذ، ويساعد المدير في المحافظة على الأمن والأثاث (المادة ١٦٥). على المعاون تقديم تقارير عن الحضور والغياب، وتنظيم الجداول الشهرية والسنوية (المادة ١٧٠).

الفصل العاشر: واجبات المعلمين (المواد ١٧٢-١٨٦)

يتناول الفصل العاشر واجبات المعلمين في المدارس الأميرية، موضحًا مسؤولياتهم تجاه تعليم الطلبة وتثقيفهم وتهذيب أخلاقهم وغرس العقائد الإسلامية الصحيحة في قلوبهم (المادة ١٧٢). يجب على المعلمين مراعاة أوقات الدوام وأداء واجباتهم بجدية (المادة ١٧٣)، والدخول إلى الفصل قبل التلاميذ أو معهم والبقاء حتى خروجهم (المادة ١٧٤). المعلم مسؤول عن النظام في حركة التلاميذ ونظافتهم وانتظام أدواتهم المدرسية (المادة ١٧٦). يكلف المعلم في المدارس التحضيرية والابتدائية بعدد معين من الحصص الأسبوعية، بينما يكون لديهم حصص أكثر في المدارس الثانوية (المادة ١٧٨). يمنع على المعلم الانشغال بأي شيء غير الدرس أثناء الحصة (المادة ١٧٩). يجب على المعلم المحافظة على مظهره ونشاطه وأداء واجباته على أكمل وجه (المادة ١٨٠)، وإعداد الدروس واستخدام وسائل الإيضاح الموجودة في المدرسة بفعالية (المادة ١٨٢). كما يجب على المعلم تسجيل درجات التلاميذ بانتظام (المادة ١٨٤)، وإعداد تقارير دورية عن تقدم الطلاب وأي مشاكل يواجهونها (المادة ١٨٦).

الفصل الحادي عشر: الحضور والغياب (المواد ١٨٧-٢٠٣)

يركز الفصل الحادي عشر على تنظيم الحضور والغياب في المدارس الأميرية. مدير المدرسة مسؤول عن إعداد دفتر قيد الحضور والغياب لجميع العاملين (المادة ١٨٧). إذا تأخر أحد المعلمين أو غاب، يجب عليه تسجيل ذلك بنفسه وتوضيح العذر (المادة ١٨٩). في حالة المرض، يجب على المعلم الحصول على تقرير طبي وتقديمه للمدير (المادة ١٩١). الغياب بدون عذر مقبول يعرض المعلم لاقتطاع راتبه (المادة ١٩٣)، وإذا سافر المعلم بدون إذن أو عذر قهري، يحق لمديرية المعارف اعتباره مستعفيًا (المادة ١٩٧). المعلم الذي يحصل على إجازة يجب عليه مباشرة عمله فور انتهاء الإجازة (المادة ١٩٨). يتساوى مدير المدرسة والمعاون مع باقي الموظفين في الحقوق والواجبات المتعلقة بالحضور والغياب (المادة ٢٠٠).

ب.٤: التشابهات والفروق بين نظام المدارس عام ١٩٢٩ ونظام المدارس الأميرية عام ١٩٣٩:

ب.٤.أ: التشابهات بين نظام المدارس لعام ١٩٢٩ ونظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩

تم استبدال نظام المدارس الصادر عام ١٩٢٩ بنظام المدارس الأميرية الصادر عام ١٩٣٩. وعلى الرغم من وجود العديد من التشابهات والفروقات بين النظامين، إلا أن معظمها متشابه. على سبيل المثال، يوجد تشابه بين النظامين في تطبيق السياسة العامة للدولة. كما يشدد كلا النظامين على أن التعليم يجب أن يتوافق مع التعليمات الإسلامية، وهو الدين الرسمي للدولة، مع التأكيد على أن اللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم الرسمية. ومن النقاط المشتركة بين النظامين:
. الدين الإسلامي: التعليم مستمد ومنسجم مع التعليمات الإسلامية.
٢. اللغة العربية: اللغة الرسمية للدولة والتعليم.
٣. مجانية التعليم: التعليم في المدارس الحكومية مجاني للجميع.
٤. مركزية التعليم.
٥. التزام الأخلاقيات: ضرورة التزام جميع منسوبي المدرسة من مدراء، معلمين، تلاميذ، وغيرهم بالأخلاقيات.
٦. تجويد العمل التدريسي: أهمية تأدية التدريس بشكل جيد والتحضير الجيد من قبل المعلمين.
٧. توثيق العمليات: الاعتماد على التعليمات المكتوبة فقط وعدم الاعتماد على التعليمات الشفوية.
٨. سلوكيات الطلاب: احترام المعلمين والزملاء، وعدم إيذاء الطلاب أو التعدي عليهم، وعدم إتلاف الممتلكات العامة، مع وجود عقوبات صارمة للمخالفين.
٩. الابتعاد عن السلوكيات المشبوهة: منع التدخين والسلوكيات غير المقبولة.
١٠. العطلة الأسبوعية: يوم الجمعة فقط هو يوم العطلة الأسبوعية.
١١. استخدام المدارس: منع السكن في المدارس واستخدامها للمهام التدريسية فقط.
١٢. مركزية المناهج: التركيز على مركزية المناهج الدراسية.
١٣. الصحة المدرسية والسلامة: الاهتمام بصحة الطلاب وسلامتهم.

ب.٤.ب: الاختلافات بين نظام المدارس لعام ١٩٢٩ ونظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩

١. تغطية المناطق:
- نظام عام ١٩٢٩: مختص بالتعليم في الحجاز فقط.
- نظام عام ١٩٣٩: يشمل جميع المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

٢. تصنيف المدارس:
- نظام عام ١٩٢٩: لم يكن هناك تمييز بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية.
- نظام عام ١٩٣٩: توضيح أن النظام يشمل المدارس الحكومية فقط.

٣. عدد المواد والفصول:
- نظام عام ١٩٢٩: شمل ٨٨ مادة مقسمة على سبعة أبواب.
- نظام عام ١٩٣٩: شمل ٢٠٣ مادة مقسمة على ١١ بابًا، مع تفاصيل أكثر.

٤. نصاب التدريس:
- نظام عام ١٩٢٩: نصاب التدريس للمعلمين كان ٢٤ حصة.
- نظام عام ١٩٣٩: رفع النصاب إلى أكثر من ٣٠ حصة للمعلمين في المدارس الابتدائية، مع تكليف مدراء المدارس ومعاونيهم بالتدريس.

٥. العقاب البدني للتلاميذ:
- نظام عام ١٩٢٩: كان ممنوعًا.
- نظام عام ١٩٣٩: سمح به وفق ضوابط معينة.

٦. أوقات العطل الصيفية:
- نظام عام ١٩٣٩: تغيرت قليلاً مقارنة بالنظام السابق.

٧. التدريس الخصوصي:
- نظام عام ١٩٣٩: يحظر على مديري المدارس والمعلمين تدريس طلابهم في المدرسة نفسها، لكن يُسمح لهم بتدريس طلاب آخرين.

٨. النشاط السياسي:
- نظام عام ١٩٣٩: يحظر على جميع منسوبي المدرسة الاشتغال بالسياسة داخل أو خارج المدرسة.

٩. عمل التلاميذ:
- نظام عام ١٩٣٩: لا يُسمح للتلاميذ بالعمل خارج المدرسة إذا كان يؤثر على دراستهم.

. الدين الإسلامي: التعليم مستمد ومنسجم مع التعليمات الإسلامية.
٢. اللغة العربية: اللغة الرسمية للدولة والتعليم.
٣. مجانية التعليم: التعليم في المدارس الحكومية مجاني للجميع.
٤. مركزية التعليم.
٥. التزام الأخلاقيات: ضرورة التزام جميع منسوبي المدرسة من مدراء، معلمين، تلاميذ، وغيرهم بالأخلاقيات.
٦. تجويد العمل التدريسي: أهمية تأدية التدريس بشكل جيد والتحضير الجيد من قبل المعلمين.
٧. توثيق العمليات: الاعتماد على التعليمات المكتوبة فقط وعدم الاعتماد على التعليمات الشفوية.
٨. سلوكيات الطلاب: احترام المعلمين والزملاء، وعدم إيذاء الطلاب أو التعدي عليهم، وعدم إتلاف الممتلكات العامة، مع وجود عقوبات صارمة للمخالفين.
٩. الابتعاد عن السلوكيات المشبوهة: منع التدخين والسلوكيات غير المقبولة.
١٠. العطلة الأسبوعية: يوم الجمعة فقط هو يوم العطلة الأسبوعية.
١١. استخدام المدارس: منع السكن في المدارس واستخدامها للمهام التدريسية فقط.
١٢. مركزية المناهج: التركيز على مركزية المناهج الدراسية.
١٣. الصحة المدرسية والسلامة: الاهتمام بصحة الطلاب وسلامتهم.

ب.٤.ب: الاختلافات بين نظام المدارس لعام ١٩٢٩ ونظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩

١. تغطية المناطق:
- نظام عام ١٩٢٩: مختص بالتعليم في الحجاز فقط.
- نظام عام ١٩٣٩: يشمل جميع المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.
٢. تصنيف المدارس:
- نظام عام ١٩٢٩: لم يكن هناك تمييز بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية.
- نظام عام ١٩٣٩: توضيح أن النظام يشمل المدارس الحكومية فقط.

٣. عدد المواد والفصول:
- نظام عام ١٩٢٩: شمل ٨٨ مادة مقسمة على سبعة أبواب.
- نظام عام ١٩٣٩: شمل ٢٠٣ مادة مقسمة على ١١ بابًا، مع تفاصيل أكثر.

٤. نصاب التدريس:
- نظام عام ١٩٢٩: نصاب التدريس للمعلمين كان ٢٤ حصة.
- نظام عام ١٩٣٩: رفع النصاب إلى أكثر من ٣٠ حصة للمعلمين في المدارس الابتدائية، مع تكليف مدراء المدارس ومعاونيهم بالتدريس.

ة المناطق:

- نظام عام ١٩٢٩: مختص بالتعليم في الحجاز فقط.
- نظام عام ١٩٣٩: يشمل جميع المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.

٢. تصنيف المدارس:

- نظام عام ١٩٢٩: لم يكن هناك تمييز بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية.
- نظام عام ١٩٣٩: توضيح أن النظام يشمل المدارس الحكومية فقط.

٣. عدد المواد والفصول:

- نظام عام ١٩٢٩: شمل ٨٨ مادة مقسمة على سبعة أبواب.
- نظام عام ١٩٣٩: شمل ٢٠٣ مادة مقسمة على ١١ بابًا، مع تفاصيل أكثر.

٤. نصاب التدريس:

- نظام عام ١٩٢٩: نصاب التدريس للمعلمين كان ٢٤ حصة.
- نظام عام ١٩٣٩: رفع النصاب إلى أكثر من ٣٠ حصة للمعلمين في المدارس الابتدائية، مع تكليف مدراء المدارس ومعاونيهم بالتدريس.

٥. العقاب البدني للتلاميذ:

- نظام عام ١٩٢٩: كان ممنوعًا.
- نظام عام ١٩٣٩: سمح به وفق ضوابط معينة.

٦. أوقات العطل الصيفية:

- نظام عام ١٩٣٩: تغيرت قليلاً مقارنة بالنظام السابق.

٧. التدريس الخصوصي:

- نظام عام ١٩٣٩: يحظر على مديري المدارس والمعلمين تدريس طلابهم في المدرسة نفسها، لكن يُسمح لهم بتدريس طلاب آخرين.

٨. النشاط السياسي:

- نظام عام ١٩٣٩: يحظر على جميع منسوبي المدرسة الاشتغال بالسياسة داخل أو خارج المدرسة.

٩. عمل التلاميذ:

- نظام عام ١٩٣٩: لا يُسمح للتلاميذ بالعمل خارج المدرسة إذا كان يؤثر على دراستهم.

. الدين الإسلامي: التعليم مستمد ومنسجم مع التعليمات الإسلامية.
٢. اللغة العربية: اللغة الرسمية للدولة والتعليم.
٣. مجانية التعليم: التعليم في المدارس الحكومية مجاني للجميع.
٤. مركزية التعليم.
٥. التزام الأخلاقيات: ضرورة التزام جميع منسوبي المدرسة من مدراء، معلمين، تلاميذ، وغيرهم بالأخلاقيات.
٦. تجويد العمل التدريسي: أهمية تأدية التدريس بشكل جيد والتحضير الجيد من قبل المعلمين.
٧. توثيق العمليات: الاعتماد على التعليمات المكتوبة فقط وعدم الاعتماد على التعليمات الشفوية.
٨. سلوكيات الطلاب: احترام المعلمين والزملاء، وعدم إيذاء الطلاب أو التعدي عليهم، وعدم إتلاف الممتلكات العامة، مع وجود عقوبات صارمة للمخالفين.
٩. الابتعاد عن السلوكيات المشبوهة: منع التدخين والسلوكيات غير المقبولة.
١٠. العطلة الأسبوعية: يوم الجمعة فقط هو يوم العطلة الأسبوعية.
١١. استخدام المدارس: منع السكن في المدارس واستخدامها للمهام التدريسية فقط.
١٢. مركزية المناهج: التركيز على مركزية المناهج الدراسية.
١٣. الصحة المدرسية والسلامة: الاهتمام بصحة الطلاب وسلامتهم.

ب.٤.ب: الاختلافات بين نظام المدارس لعام ١٩٢٩ ونظام المدارس الأميرية لعام ١٩٣٩

١. تغطية المناطق:
- نظام عام ١٩٢٩: مختص بالتعليم في الحجاز فقط.
- نظام عام ١٩٣٩: يشمل جميع المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.
٢. تصنيف المدارس:
- نظام عام ١٩٢٩: لم يكن هناك تمييز بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية.
- نظام عام ١٩٣٩: توضيح أن النظام يشمل المدارس الحكومية فقط.

٣. عدد المواد والفصول:
- نظام عام ١٩٢٩: شمل ٨٨ مادة مقسمة على سبعة أبواب.
- نظام عام ١٩٣٩: شمل ٢٠٣ مادة مقسمة على ١١ بابًا، مع تفاصيل أكثر.

٤. نصاب التدريس:
- نظام عام ١٩٢٩: نصاب التدريس للمعلمين كان ٢٤ حصة.
- نظام عام ١٩٣٩: رفع النصاب إلى أكثر من ٣٠ حصة للمعلمين في المدارس الابتدائية، مع تكليف مدراء المدارس ومعاونيهم بالتدريس.

١٠. المكافآت المالية:
- نظام عام ١٩٣٩: نصت المادة ٨٩ على توزيع المكافآت المالية على بعض الفئات من الطلاب لدعمهم اقتصاديًا.

١١. رفع العلم:
- نظام عام ١٩٣٩: يجب رفع العلم السعودي على جميع المدارس الأميرية في الأيام التي ترفع فيها الحكومة العلم على دوائرها.

١٢. الإشراف على المواد الدينية:
- نظام عام ١٩٣٩: أعطى الحق لرئاسة القضاة بالإشراف على اختبارات الفقه والتوحيد، وهذا -
ب.٥: مديرو المعارف العامة:

تولى إدارة مديرية المعارف ثمانية من رجال العلم والفضل بعضهم تعينهم بالوكالة مثل الشيخ محمد الكردي وكذلك الشيخ إبراهيم الشوري:

١. الشيخ صالح بن بكري شطا أول مدير للمعارف عام (١٣٤٤هـ – ١٣٤٥هـ) (١٩٢٦م – ١٩٢٧م).
٢. الشيخ كامل القصاب عام (١٣٤٥هـ - ١٣٤٦هـ) (١٩٢٧م - ١٩٢٨م).
٣. الشيخ محمد ماجد الكردي عام (١٣٤٦هـ - ١٣٤٧هـ) (١٩٢٨م - ١٩٢٩م).
٤. الشيخ حافظ وهبة عام (١٣٤٧هـ - ١٣٤٩هـ) (١٩٢٩م - ١٩٣١م).
٥. الشيخ محمد أمين فودة عام (١٣٤٩هـ - ١٣٥٢هـ) (١٩٣١م - ١٩٣٤م).
٦. الشيخ إبراهيم الشورى عام (١٣٥٢هـ - ١٣٥٤هـ) (١٩٣٤م - ١٩٣٦م).
٧. السيد محمد طاهر الدباغ عام (١٣٥٥هـ - ١٣٦٤هـ) (١٩٣٦م - ١٩٤٥م).
٨. الشيخ محمد بن عبدالعزيز بن مانع عام (١٣٦٤هـ - ١٣٧٣هـ) (١٩٤٥م - ١٩٥٢م).

١. الشيخ صالح بن بكري شطا

وُلد الشيخ صالح بن أبي بكر بن محمد زين الدين «شطا» المكي، المعروف بـ «صالح بكري شطا»، في مكة المكرمة عام ١٣٠٢هـ الموافق ١٨٨٤م. عاش يتيم الأب، فتولى تربيته أخوه، وحفظ القرآن الكريم منذ صغره وطلب العلم في مكة المكرمة. تنقل بين عدد من الدول طلباً للعلم، منها مصر وفلسطين والشام ولبنان والهند وإندونيسيا. حصل على إجازة في التدريس من هيئة العلماء بمكة المكرمة، وبدأ بإلقاء الدروس في المسجد الحرام، وكان يؤم المصلين في صلاة التراويح في الحرم المكي عام ١٣٢٣هـ (العساف، ٢٠١٥). كان شطا أيضاً ناشطاً سياسياً في العهد الهاشمي، حيث كان عضواً في الحزب الوطني. بعد دخول الحجاز تحت حكم الملك عبد العزيز، تم تعيين السيد شطا مديراً للمعارف عام ١٣٤٤هـ الموافق ١٩٢٥م. كانت أول ميزانية للمعارف في عهده عام ١٣٤٥هـ الموافق ١٩٢٦م، وبلغت حوالي ٦٦٦٥٠ جنيه إسترليني، وعدد المدارس كان ١٢ مدرسة يدرس بها قرابة ٧٠٠ طالب. لم يستمر شطا طويلاً في منصب مدير المعارف، حيث تم تعيينه مستشاراً للنائب العام في الحجاز في منتصف عام ١٣٤٥هـ، كما عُيّن عضواً بمجلس الشورى عن مكة المكرمة في نفس العام. عمل شطا في العديد من المناصب الحكومية القيادية في العهد السعودي. توفي السيد شطا عام ١٣٦٩هـ الموافق ١٩٥٠م.

٢. الشيخ كامل القصاب

وُلد الشيخ محمد كامل القصاب في دمشق، سوريا، عام ١٢٩٠هـ الموافق ١٨٦٠م، وأصوله من حمص. اشتغل بالعلم منذ صغره وحفظ القرآن الكريم في سن مبكرة. سافر إلى مصر والتحق بالجامع الأزهر وحصل على شهادة العالمية (البكالوريوس). لدى الشيخ القصاب تاريخ حافل بالنضال السياسي والوطني في الشام، حيث كان من زعماء الحركة الاستقلالية لبلاد الشام خلال الحكم العثماني، كما ناضل ضد الاحتلال الفرنسي للشام. كان القصاب من رجال التعليم المؤثرين، وتولى منصب إدارة المعارف في الحجاز في عهد الأشراف. عينه الملك عبد العزيز مديراً للمعارف عام ١٣٤٥هـ (١٩٢٧م) خلفاً للشيخ صالح شطا، ليكون القصاب ثاني مدير للمعارف في العهد السعودي. لم يستمر القصاب طويلاً في منصبه، حيث استقال بعد عام واحد تقريباً في عام ١٣٤٦هـ (١٩٢٧م). خلال فترة توليه للمعارف، تم إصدار نظام مجلس المعارف ونظام البعثات الخارجية، وأسس ٣٠ مدرسة ابتدائية. توفي الشيخ محمد كامل القصاب في دمشق عام ١٣٧٣هـ الموافق ١٩٥٤م عن عمر يناهز ٨٣ عاماً (البلادي، ٢٠٢١؛ السلمان، ١٩٩٩).

٣. الشيخ محمد بن ماجد بن صالح كردي

وُلد الشيخ محمد بن ماجد بن صالح في عام ١٢٩٤هـ الموافق ١٨٧٧م في مكة المكرمة. انتقل جده صالح من بلاد الكرد إلى مكة المكرمة، ولهذا لُقب بـ»الكردي»، وهو الاسم الذي اشتهر به. تلقى العلم على أيدي علماء مكة المكرمة وحفظ القرآن الكريم. كان الكردي شغوفًا بالعلم والثقافة، ومحبًا للاطلاع والمعرفة، وقام بتأليف وتصنيف عدد من الكتب الثقافية. أسس مكتبة في مكة المكرمة تضم مئات الكتب في شتى العلوم والفنون (الزركلي، ٢٠٠٢؛ السلمان، ١٩٩٩؛ مغربي، ١٩٩٣). في عام ١٣٢٧هـ الموافق ١٩٠٩م، أصدرت الحكومة العثمانية قانون المطبوعات الذي يسمح لأي شخص بإنشاء مطبعة بشرط الالتزام ببنود القانون. على الفور، قام الكردي بتأسيس مطبعة في مكة المكرمة أطلق عليها اسم «مطبعة الترقي الماجدية»، وافتتحها في نهاية شهر ذي القعدة من ذلك العام. تم شراء آلات الطباعة من مصر ونقلها عن طريق البحر إلى جدة، ومن ثم تم نقلها إلى مكة المكرمة باستخدام الدواب، حيث لم تكن هناك طرق معبدة أو سيارات نقل في تلك الفترة. ساهمت المكتبة والمطبعة في تنوير العديد من سكان مكة المكرمة في تلك الحقبة الزمنية، واستمرت المطبعة في العمل لفترة طويلة حتى بعد وفاة الشيخ محمد، حيث تولى إدارتها أحد أبنائه، وتوقفت في العقد السابع من القرن الهجري الماضي (سليم، ٢٠٢١). في عام ١٣٤٦هـ الموافق ١٩٢٧م، عُين محمد بن ماجد الكردي مديرًا لمديرية المعارف بالوكالة خلفًا للشيخ محمد كامل القصاب الذي استقال من منصبه، ليصبح الكردي ثالث مدير لمديرية المعارف. في عهده، تم إرسال أول دفعة من الطلاب السعوديين للدراسة في الخارج، حيث أُرسل ١٤ طالبًا لإكمال الدراسات الجامعية في مصر عام ١٩٢٧م. وأسماء طلاب البعثة الدراسية الخارجية الأولى في تاريخ البلاد، والتي كانت إلى مصر سنة ١٩٢٧م، هم: أحمد قاضي، عمر قاضي، فؤاد وفا، عبد الله ناظر، أحمد العربي، ولي الدين أسعد، محمد شطا، صالح الخطيب، حمزة قابل، عمر نصيف، عبد المجيد متبولي، محمد باحنشل، عبد الله باحنشل، وإبراهيم محيي الدين حكيم. تم إرسال هؤلاء الطلاب لإكمال دراستهم الجامعية في تخصصات مثل القضاء الشرعي، والتعليم الفني، والزراعة، والطب، والتدريس. عمل الكردي كمدير للمعارف لمدة قصيرة حتى تم تعيين الشيخ حافظ وهبة مديرًا للتعليم عام ١٣٤٧هـ. بعد ذلك، كُلف الكردي بمنصب مدير الأوقاف العامة. توفي الكردي وهو ملابس الإحرام في يوم عرفة عام ١٣٤٩هـ الموافق ١٩٣١م، ودُفن في عرفات (العساف، ٢٠١٥).

٤. الشيخ حافظ وهبة

وُلد الشيخ حافظ وهبة في القاهرة، مصر، عام ١٣٠٧هـ الموافق ١٨٨٩م، وتلقى تعليمه في مدارس القاهرة ثم درس القانون في كلية الفقه الإسلامي بجامعة الأزهر. عمل صحفيًا قبل أن تنفيه سلطات الاستعمار البريطاني من القاهرة إلى الهند في عام ١٩١٤. غادر الهند إلى الكويت حيث تم إقناعه بالعمل في المدرسة المباركية التي افتتحت عام ١٩١١، وهي أول مدرسة نظامية في دولة الكويت وسُميت على اسم الشيخ مبارك الصباح. بعد ذلك، عمل معلمًا في البحرين. انتقل حافظ وهبة إلى السعودية حيث عينه الملك عبد العزيز مستشارًا له. تولى العديد من المناصب الحكومية البارزة، بما في ذلك مدير المعارف وسفير المملكة في بريطانيا، ولعب دورًا مهمًا في تطوير النظام التعليمي والسياسي في المملكة. كتب عدة مؤلفات، أبرزها «جزيرة العرب في القرن العشرين»، الذي قدم فيه وصفًا شاملًا للوضع في شبه الجزيرة العربية خلال فترة حكم الملك عبد العزيز. توفي حافظ وهبة في روما عام ١٣٨٧هـ الموافق ١٩٦٧م، بعد حياة حافلة بالإسهامات في التعليم والدبلوماسية والسياسة (السلمان, ١٩٩٩; الشبيلي, ٢٠١٩; الكناني, ٢٠٢٣; سنبل; ٢٠١١) .

٥. الشيخ محمد أمين بن إبراهيم فوده

الشيخ محمد أمين بن إبراهيم فوده المكي المالكي، وُلد بمكة المكرمة عام ١٣٠٧ هجري الموافق ١٨٨٩ ميلادي. تلقى تعليمه الديني على يد والده والعديد من العلماء، ونبغ في العلوم الشرعية والحديث والأدب والفلسفة. عمل كمدرس بالمسجد الحرام ومدرسة الفلاح وتقلد مناصب عديدة منها رئيس المحكمة الشرعية الكبرى بالطائف ومدير عام للمعارف. اشتهر بقدرته على حل الخلافات بالصلح وحرصه على حقوق الناس. كان له طلاب من مختلف الأقطار. توفي رحمه الله عام ١٣٦٥ هجري الموافق ١٩٤٥ ميلادي (دارة الملك عبدالعزيز، ٢٠٢٠).

٦. الشيخ إبراهيم الشورى

وُلد إبراهيم محمد الشورى في مصر عام ١٣٢٢هـ الموافق ١٩٠٤م. تخرج من مدرستي دار العلوم العليا والقضاء الشرعي. بدأ مسيرته بالتدريس، ثم انتدبته الحكومة المصرية للعمل في مديرية المعارف بالسعودية، ليصبح أول مصري توفده وزارة المعارف المصرية للتدريس في الحجاز في العهد السعودي. اهتم الشورى بالعلم والثقافة، وله العديد من المؤلفات مثل «النظافة والنظام في الإسلام»، و«صحائف خالدة عن جلالة الملك عبدالعزيز»، و«صحائف خالدة عن سعود بن عبدالعزيز». تقلد الشورى عدة مناصب منها مدير المعهد العلمي السعودي في مكة، مدير إذاعة المملكة بمكة المكرمة، مستشار لوزير المالية، مدير المكتب السعودي في القاهرة، ومدير إدارة الثقافة الإسلامية برابطة العالم الإسلامي. كُلف الشورى بالعمل كمدير لمديرية المعارف بالوكالة بين عامي ١٣٥٢هـ و١٣٥٤هـ تقريباً ما بين ١٩٣٣م و١٩٣٥م، وكان ترتيبه السادس بين مديري مديرية المعارف، حيث سبقه في المنصب الشيخ محمد أمين فودة وخلفه السيد محمد طاهر الدباغ. توفي الشيخ إبراهيم الشورى عام ١٤٠٤هـ الموافق ١٩٨٤م (يوسف، ٢٠٠٢).

٧. السيد محمد طاهر الدباغ

وُلد محمد طاهر الدباغ في الطائف عام ١٣٠٨هـ الموافق ١٨٩٧م، وتلقى تعليمه في مكة المكرمة ثم انتقل إلى الإسكندرية في مصر قبل أن يعود إلى مكة ليتلقى العلم على أيدي علماء المسجد الحرام. اهتم الدباغ بالعلم والمعرفة وألف العديد من الكتب. في عام ١٩١٥، حصل الدباغ على إجازة التدريس بعد اختبار من لجنة من كبار علماء مكة، واشتغل كمدرس في المسجد الحرام. بعد فترة من التدريس في المسجد الحرام، التحق الدباغ بمدرسة الفلاح، وهي من أقدم المدارس النظامية في الجزيرة العربية، أسسها تاجر اللؤلؤ الحاج محمد رضا علي زينل في نهاية عام ١٩٠٥م في جدة وافتتح لها فرعاً في مكة المكرمة عام ١٩١٢م. سرعان ما أصبح الدباغ مديراً لمدرسة الفلاح، واشتهر بحسن سيرته، مما دفع الشريف حسين بن علي إلى تعيينه مديراً لمالية جدة ومعتمداً لمعارفها. ثم تم تعيينه وزيراً للمالية في العهد الهاشمي. كان للدباغ نشاط سياسي بارز، حيث كان أميناً للحزب الوطني الحجازي، الذي ساهم في تنازل الشريف حسين بن علي إلى ابنه علي. في عام ١٩٢٤، غادر الدباغ الحجاز بعد احتدام الصراع بين الملك عبد العزيز والشريف حسين، خاصة وأن الدباغ كان محسوباً على رجالات الهاشميين في مكة المكرمة. انتقل الدباغ للتدريس في عدة دول، ومنها إندونيسيا حيث عُين مديراً لمدرسة عربية هناك. في عام ١٩٣٥، أصدر الملك عبد العزيز عفواً عاماً عن جميع المبعدين، فعاد محمد طاهر الدباغ إلى السعودية، وأكرمه الملك بتعيينه مديراً لمديرية المعارف العامة، وهو المنصب الذي استمر فيه قرابة عشر سنوات. خلال فترة توليه، ساهم الدباغ في تطور التعليم في البلاد، حيث انتشرت المدارس الابتدائية في العديد من المدن. ومن إنجازاته دمج المرحلة التحضيرية والابتدائية في مرحلة واحدة مدتها ست سنوات، وهو النظام الذي لا يزال معمولاً به في المؤسسات التعليمية الرسمية في المملكة. كما عدل الدباغ المناهج الدراسية وطورها، وزاد من مقررات الهندسة ومبادئ العلوم والرسم في المدارس الابتدائية. دعم الدباغ المعهد العلمي السعودي الذي أنشئ عام ١٣٤٥هـ (١٩٢٧م) بهدف إعداد معلمين مواطنين للتدريس بالمدارس الابتدائية. في عام ١٩٣٧، أسس الدباغ مدرسة تحضير البعثات بمكة المكرمة، وهي مدرسة ثانوية تهدف إلى إعداد المبتعثين للدراسة في الخارج، خاصة في الجامعات المصرية، للتغلب على المشكلات التي واجهها الطلاب السعوديون في القبول والدراسة في مصر. قام الدباغ بالعديد من المشاريع لتطوير التعليم في السعودية، منها إنشاء فصول ثانوية في بعض المدارس الابتدائية، وإنشاء سكن داخلي للطلاب الوافدين للدراسة بمدرسة تحضير البعثات والمعهد العلمي السعودي، وكذلك تأسيس مدرسة خاصة بالأمراء في الرياض. أسس أيضاً دار البعثات للطلاب المبتعثين للدراسة في القاهرة والإسكندرية. في عام ١٣٦٤هـ (١٩٤٥م)، تم إعفاء الدباغ من منصبه كمدير للمعارف العامة، وعُين الشيخ محمد بن عبد العزيز بن مانع خلفاً له. تم تعيين الدباغ في مجلس الشورى في نفس العام، واستمر في المجلس حتى عام ١٣٧٢هـ بعد أن طلب التقاعد بسبب المرض. توفي محمد طاهر الدباغ في شهر رجب لعام ١٣٧٨هـ الموافق ١٩٦٦م في مصر ودُفن في القاهرة (باروم، ١٤١٩هـ).

٨. الشيخ محمد بن عبدالعزيز بن مانع

الشيخ محمد بن عبدالعزيز بن مانع الوهيبي التميمي هو أحد الشخصيات البارزة في تاريخ المملكة العربية السعودية في مجال العلم والتعليم. وُلد الشيخ محمد بن عبدالعزيز بن مانع في مدينة عنيزة عام ١٣٠٠ للهجرة الموافق ١٨٨٢ للميلاد. تميز منذ صغره بحبه للعلم والقراءة، وبدأ مشواره العلمي بحفظ القرآن الكريم والتحصيل في العلوم الشرعية. سافر المانع لطلب العلم، فتوجه إلى العراق واستمرت رحلته هناك أربع سنوات، ثم انتقل إلى مصر حيث درس في الأزهر الشريف لمدة ثلاث سنوات، ثم انتقل إلى دمشق وطلب العلم هناك لمدة ثلاث سنوات قبل أن يعود إلى عنيزة. وكتب المانع العديد من المؤلفات، ومن أبرزها تحقيقه مع سليمان الدخيل لكتاب «عنوان المجد في تاريخ نجد» لكبير مؤرخي نجد الشيخ العلامة عثمان بن بشر الذي يرجع نسبه إلى قبيلة بني زيد. للشيخ المانع تاريخ علمي وعملي طويل وهام ليس في السعودية فحسب، بل في كل من البحرين وقطر أيضًا. عمل على الرد على شبهات المنصرين في مدارس الإرسالية التنصيرية في البحرين التي تأسست عام ١٨٩٩، وكانت تمول وتدعم الإرسالية التبشيرية الأمريكية الممولة من إحدى كنائس الإصلاح الهولندية البروتستانتية في ولاية نيوجيرسي الأمريكية. وكانت تلك الإرسالية لها الفضل أيضًا في افتتاح أول مستشفى حديث في منطقة الخليج الذي لا يزال يعمل في البحرين تحت مسمى مستشفى الإرسالية الأمريكية والذي افتتح عام ١٩٠٣. كما عمل المانع في قطر قبل أن يستدعيه الملك عبد العزيز. وقد عُيِّن المانع مديرًا لمديرية المعارف في عام ١٩٤٤م، ونجح في الإسهام في تأسيس كليتي الشريعة عام ١٩٤٩م والمعلمين عام ١٩٥٢م. وكان آخر مدير للمعارف العامة قبل أن تتحوَّل إلى وزارة المعارف عام ١٩٥٣ للميلاد، وكان أوَّل وزير لها الأمير فهد بن عبد العزيز الذي أصبح ملكًا للبلاد في وقت لاحق (الشايع, ٢٠١٣; العساف, ٢٠١٤).

ب.٦: بداية تأسيس معتمديات المعارف:

معتمديات المعارف هي فروع لمديرية المعارف في مناطق المملكة، وهي بمثابة إدارات تعليم في وقتنا الحالي. ويعتقد السلمان (١٩٩٩) أن بالرغم من أن معتمديات المعارف كانت خطوة في القضاء على المركزية في التعليم إلا أن صلاحياتها كانت محدودة ولم تقم بتخفيف الضغط على المديرية بالشكل المؤمول حيث كانت مسؤولة عن الإشراف على المدارس دون صلاحيات كبيرة. ولم تشهد تلك الحقبة توسعات كبيرة في معتمديات المعارف حيث تم تأسيس معتمدية في المدينة المنورة عام ١٣٤٥هـ (١٩٢٦م) رأسها عبد القادر شلبي ثم أحمد كاخي. ثم تأسست معتمدية بالمنطقة الشرقية ومقرها الدمام في عام ١٣٥٦هـ (١٩٣٧م) للإشراف على مدارس في مدن كثيرة وهي الدمام، الأحساء، عرعر، خط الأنابيب، الجوف، وحفر الباطن. وكان أول مدير لها محمد علي النماس. ثم تأسست معتمدية المعارف في نجد في عام ١٣٦٥هـ (١٩٤٦م) ثم معتمدية المعارف في أبها عام ١٣٦٧هـ (١٩٤٨م). وشهد العام ١٣٦٩هـ (١٩٥٠م) تأسيس ثلاثة معتمديات للمعارف في كل من جدة، الطائف، والقصيم. كما تم تأسيس معتمدية للمعارف في جيزان عام ١٣٧٣هـ (١٩٥٤م).

ب.٧: إنجازات مديرية المعارف في تأسيس المدارس الحكومية:
شهدت المدينة المنورة افتتاح أولى المدارس الحكومية في العهد السعودي، حيث تم تأسيس المدرسة المنصورية والمدرسة الناصرية في عام ١٣٤٤ هجري الموافق لعام ١٩٢٥-١٩٢٦ ميلادي. في العام التالي، أي في عام ١٣٤٥ هجري الموافق لعام ١٩٢٦ ميلادي، تم افتتاح مدرستين حكوميتين في مكة المكرمة، الأولى هي المدرسة العزيزية التي سميت تيمناً باسم الملك عبد العزيز، وفي العام نفسه افتتحت مدرسة السعودية ومدرسة الفيصلية والمدرسة المحمدية. بعد ذلك، ازداد عدد مؤسسات التعليم العالي في مكة المكرمة. يعزى انتشار التعليم في مكة المكرمة والمدينة المنورة إلى كونهما المدينتين المقدستين في الإسلام، بالإضافة إلى وجود حركات تعليمية نظامية سابقة في العهد العثماني والعهد الهاشمي، رغم أن التعليم كان محدوداً ونسبة الأمية كانت مرتفعة. شهدت مكة أيضاً تأسيس أول مؤسسة للتعليم العالي في البلاد، وهي كلية الشريعة، في عام ١٣٦٩ هجري الموافق لعام ١٩٥٠ ميلادي. . أما مدينة جدة، فقد شهدت افتتاح أول مدرسة ابتدائية حكومية، وهي المدرسة السعودية الابتدائية، التي كانت تقدم الدراسة في الفترتين الصباحية والمسائية منذ عام ١٣٤٥ هجري الموافق ١٩٢٦ ميلادي.كما افتتحت أول مدرسة حكومية في رابغ عام ١٣٤٨ هجري الموافق ١٩٢٩ ميلادي، وسميت بمدرسة عبد الرحمن بن صخر. وفي نفس العام، افتتحت أول مدرسة حكومية في الطائف، وهي المدرسة السعودية. وفي عام ١٣٤٦ هجري الموافق ١٩٢٧ ميلادي، تم افتتاح أول مدرسة ابتدائية في ينبع، وسميت المدرسة الأميرية. وفي مدينة الخرمة، افتتحت أول مدرسة ابتدائية عام ١٣٦٩ هجري الموافق ١٩٥٠ ميلادي. أما في مدينة الوجه، فتم افتتاح أول مدرسة ابتدائية عام ١٣٤٥ هجري الموافق ١٩٢٦ ميلادي (السلمان, ١٩٩٩).

أما عن المدارس الحكومية في الرياض، فقد كانت أول مدرسة حكومية هي مدرسة الأمراء التي تأسست عام ١٣٥٦ هجري الموافق ١٩٣٧ ميلادي وكانت مخصصة لأبناء الملك عبد العزيز. في نفس العام، تأسست أول مدرسة حكومية للأهالي وهي مدرسة ولي العهد، وكانت مدرسة ابتدائية. تبع ذلك افتتاح المزيد من المدارس في الرياض، ففي عام ١٣٦١ هجري الموافق ١٩٤٢ ميلادي تم افتتاح المدرسة العزيزية في حي الظهيرة. وبعد عودة الملك عبد العزيز من زيارته التاريخية إلى مصر ولقاءه بالملك فاروق والرئيس الأمريكي فرانكلين روزفلت في البحيرات المرة بقناة السويس على متن البارجة العسكرية في مطلع عام ١٩٤٦، جمع أهالي الرياض مبلغًا ماليًا لإقامة حفل تكريمي للملك، لكنه قرر أن يُخصص المبلغ لتأسيس مؤسسة خيرية، وتم الاتفاق على إنشاء مدرسة في حي البطحاء سميت بالمدرسة التذكارية في عام ١٣٦٧ هجري الموافق ١٩٤٨ ميلادي. توالت افتتاح المدارس في الرياض، حيث افتتحت المدرسة الفيصلية في الشميسي عام ١٣٥٩ هجري الموافق ١٩٤٠ ميلادي.

وافتتح عدد من المدارس الأخرى في البلدات النجدية. في الخارج، تم افتتاح أول مدرسة عام ١٣٦٢ هجري الموافق ١٩٤٣ ميلادي وسميت المدرسة السعودية. في الدلم، تأسست أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٥ هجري الموافق ١٩٤٦ ميلادي. وفي الحريق، تأسست أول مدرسة ابتدائية حكومية عام ١٣٧٠ هجري الموافق ١٩٥١ ميلادي باسم المدرسة السعودية. في جلاجل، بدأ التعليم الحكومي عام ١٣٦٨ هجري الموافق ١٩٤٩ ميلادي. في شقراء، تأسست أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٠ هجري الموافق ١٩٤١ ميلادي وسميت فيما بعد الصديق. في الأفلاج، انطلقت أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٩ هجري الموافق ١٩٥٠ ميلادي. في الدوادمي، شهدت أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٨ هجري الموافق ١٩٤٩ ميلادي. في الزلفي، افتتحت أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٧ هجري الموافق ١٩٤٨ ميلادي. في ثادق، تأسست أول مدرسة عام ١٣٦٨ هجري الموافق ١٩٤٩ ميلادي باسم مدرسة ثادق الابتدائية. وهناك مجموعة من البلدات النجدية سبقت الرياض في افتتاح المدارس. ففي المجمعة، كان هناك مدرسة أهلية تحولت إلى مدرسة حكومية في عام ١٣٥٦ هجري الموافق ١٩٣٧ ميلادي. في بريدة، تحولت مدرسة أهلية أسسها الأستاذ عبد الله بن سليم إلى مدرسة حكومية لاحقًا وعُين مديرا لها. في عنيزة، تحولت مدرسة أهلية أسسها الأستاذ صالح بن صالح إلى مدرسة حكومية عام ١٣٥٦ هجري الموافق ١٩٣٧ ميلادي. في الرس، بدأ التعليم الحكومي عام ١٣٦٣ هجري الموافق ١٩٤٤ ميلادي. في البكيرية، افتتحت أول مدرسة ابتدائية عام ١٣٦٦ هجري الموافق ١٩٤٧ ميلادي وسميت بالمدرسة العزيزية. في المذنب، تأسست أول مدرسة عام ١٣٦٨ هجري الموافق ١٩٤٩ ميلادي. في البدائع، تأسست مدرسة عام ١٣٦٩ هجري الموافق ١٩٥٠ ميلادي وسميت المدرسة السعودية. في الشماسية، افتتحت أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٨ هجري الموافق ١٩٤٩ ميلادي. في الجوعان، افتتحت أول مدرسة حكومية باسم مدرسة عيون السعودية عام ١٣٦٩ هجري الموافق ١٩٥٠ ميلادي. في حائل، افتتحت أول مدرسة ابتدائية عام ١٣٥٦ هجري الموافق ١٩٣٧ ميلادي وتولى إدارتها عبد الخالق عامر (السلمان, ١٩٩٩).

وفي المنطقة الشرقية، وفي الجبيل، شهد عام ١٣٥٧ هجري الموافق ١٩٣٨ ميلادي افتتاح أول مدرسة ابتدائية. في الخبر، افتتحت أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٠ هجري الموافق ١٩٤١ ميلادي. في القطيف، تأسست المدرسة الابتدائية عام ١٣٥٧ هجري الموافق ١٩٣٨ ميلادي ولكن بسبب ضعف الإقبال أغلقت وأعيد افتتاحها في عام ١٣٦٧ هجري الموافق ١٩٤٨ ميلادي. في الأحساء، تأسست أول مدرسة ابتدائية حكومية عام ١٣٥٦ هجري الموافق ١٩٣٧ ميلادي في الهفوف وسميت مدرسة القدس الابتدائية، وفي عام ١٣٦٨ هجري الموافق ١٩٤٩ ميلادي تأسست مدرسة عثمان بن عفان. ثم أسست مدرسة فلسطين في عام ١٣٧٠ هجري الموافق ١٩٥١ ميلادي وافتتحت أول مدرسة ابتدائية في الدمام عام ١٣٧٠ هجري الموافق ١٩٥١ ميلادي. وشهدت مدينة طريف شمال المملكة افتتاح أول مدرسة حكومية عام ١٣٧١ هجري الموافق ١٩٥٢ ميلادي. وفي عام ١٣٧٢ هجري الموافق ١٩٥٣ ميلادي، تم إنشاء مدارس ابتدائية في كل من رفحاء وعرعر. وفي عام ١٣٧٣ هجري الموافق ١٩٥٤ ميلادي، تأسست مدرسة في الليلة.

. وفي منطقة تبوك، كانت أول مدرسة ابتدائية في تبوك هي المدرسة السعودية، وافتتحت عام ١٣٦٠ هجري الموافق ١٩٤١ ميلادي. وفي عام ١٣٦٢ هجري الموافق ١٩٤٣ ميلادي، افتتحت أول مدرسة ابتدائية حكومية في سكاكا، وسميت مدرسة الملك عبد العزيز. وفي منطقة الباحة، شهدت بلدة الظفير افتتاح أول مدرسة حكومية عام ١٣٥٣ هجري الموافق ١٩٣٤ ميلادي. وفي منطقة عسير، افتتحت أول مدرسة ابتدائية في مدينة أبها عام ١٣٥٥ هجري الموافق ١٩٣٦ ميلادي، وسميت أيضًا بالمدرسة السعودية. وفي نجران، تم افتتاح أول مدرسة حكومية عام ١٣٦٦ هجري الموافق ١٩٤٧ ميلادي، وسميت بالمدرسة السعودية. كما افتتحت أول مدرسة في بيشة عام ١٣٧٢ هجري الموافق ١٩٥٣ ميلادي. وفي جيزان، افتتحت أول مدرسة حكومية عام ١٣٥٥ هجري الموافق ١٩٣٦ ميلادي، وسميت بمدرسة الملك عبد العزيز. وفي القنفذة افتتحت أول مدرسة عام ١٣٦٤ هجري الموافق ١٩٤٥ ميلادي، وسميت بمدرسة الكدوة الابتدائية. يلاحظ أن معظم المدارس الابتدائية الأولى كانت تسمى بالمدرسة السعودية، مما يعكس التوجه الوطني نحو توحيد التعليم في المملكة (السلمان, ١٩٩٩).

ونجحت مديرية المعارف في تحقيق قفزة في التعليم الحديث بشكل عام. فبحلول عام ١٩٥٢، وقبل تحويل مديرية المعارف إلى وزارة المعارف بسبب كثرة أعمالها والتوسع في نشر التعليم الحديث وزيادة عدد السكان، بلغ إجمالي عدد المدارس الحكومية ٣٠٦ مدرسة ابتدائية بها حوالي ٣٩,٩٢٠ طالب يقوم بتدريسهم ١,٤٧٢ معلم. كما فتحت المديرية عشرة مدارس ومعهد ثانوي، بلغ عدد طلابها ١,٦٥٠ يقوم بتدريسهم ١٧٥ معلم، بالإضافة إلى افتتاح مدرسة صناعية واحدة وثلاث مدارس ليلية لتعليم اللغة الإنجليزية وتأسيس مؤسستين تعليم عالٍ هما كلية الشريعة وكلية المعلمين في مكة المكرمة (السلمان, ١٩٩٩ ;وزارة المعارف, ٢٠٠٣).

المراجع

. البشر, سعود, أ. أيوب واعلي, أ. سياكا ويدراوغو., العريفي, الزهراني, & ال خالص. (2024). الإشراف التربوي وتطوُّره في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حتى عام 2019م. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (105), 195-179.

باروم, محمد. (1419). محمد طاهر الدباغ.مجلة دارة الملك عبدالعزيز. العدد3 السنة 24

البلادي, امل. (2021). كامل القصاب و دوره السياسي والعلمي 1345ه/1926م–1346هـ/1927م. Albaydha University Journal, 3(1), 89-111.

التكريتي, حارث & الجنابي, ليث. (2020). المدارس الرشيدية في العراق 1869-1918.مجلة وميض الفكر للبحوث الفكر للبحوث

حمزة, فؤاد. (1967). البلاد العربية السعودية. الطبعة الثانية. مكتبة النصر الحديثة. الرياض, السعودية

الزهراني, حصة. (2006). التعليم في عهد الملك سعود بن عبدالعزيز اال سعود دراسة تاريخية. دارة الملك عبدالعزيز

زيلمي، ضاوية، و عكاك، عبدالغنى. (2021). الشيخ محمد رحمت الله الهندي وأساليبه العلمية في نقد الكتاب المقدس. مجلة آفاق للعلوم، مج6, ع3 ، 372 - 380. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1213966

السباعي, أحمد. (1999). تاريخ مكة دراسات في السياسة والعلم والاجتماع والعمران. دارة الملك عبدالعزيز. الرياض, السعودية

السلامة, محمد. (2020). التعليم النظامي في البدائع في عهد الملك عبدالعزيز. مجلة العلوم العربية والانسانية. م13, ع4.

السلامة,محمد. (2020). التعليم النظامي في البدائع في عهد الملك عبدالعزيز 1368هـ1373-هـ/1949م1953-م. مجلة العلوم العربية والإنسانية, 13(4).

السلمان, محمد. (1999). التعليم في عهد الملك عبدالعزيز.دارة الملك عبدالعزيز. الرياض, السعودية

سنبل, س. (2011). دور حافظ وهبه في رسم سياسة المملكة الخارجية بالمملكة العربية السعودية في عهد الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية. بورسعيد, 9(9), 79-61.

سندى، سليمان بكر. (1978). تطور التعليم بوزارة المعارف خلال 25 عاماً.مجلة التوثيق التربوي، ع 15 ، 4 - 23 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/20881

الشايع, عبدالاله.(2013).العلامة الشيخ محمد عبدالعزيز بن مانع سيرته ،جهوده، فكره الاداري والتربوي. دار الصميعي. السعودية

الشبيلي, عبدالرحمن.(2019).حافظ وهبة النسر المهاجر. صحيفة الشرق الأوسط.

صحيفة أم القرى. (1926). العدد 66 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1926). العدد90 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1926). العدد91 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1927). العدد 137. مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1927). العدد 138 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1929). العدد 214. مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1929). العدد212 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1929). العدد213 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1940). العدد791 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1940). العدد792 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

العثيمين, عبدالله.(2005). تاريخ المملكة العربية السعودية. الطبعة الثالثة عشر. مكتبة العبيكان. الرياض السعودية

العساف، منصور، (2014)، الشيخ محمد المانع ،كاد المعلم أن يكون رسولًا، جريدة الرياض، الرياض، العدد،

الغامدي, حمدان & عبدالجواد, نور الدين.(2015). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الرابعة. مكتبة الرشد. الرياض , السعودية.

الفقيه, عبدالعزيز.(1994). المدرسة الصولتية بمكة المكرمة دراسة تاريخية وصفية. رسالة ماجتستير غير منشورة. جامعة أم القرى

الكناني, حامد.(2023). حافظ وهبة الذي نفاه الإنجليز وأعادة السعوديون للندن. صحيفة اندبندنت عربية

مقادمي, فيصل.(1985). التعليم الأهلي للبنين في مكة المكرمة: تنظيمه والإشراف عليه.. رسالة ماجستير , جامعة ام القرى

وزارة المعارف. (2003). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة. مطابع الوزارة.

يوسف, عماد & أمين غانم محمد. (2018). السياسة التعليمية في عهد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود (1926-1953). College of Basic Education Researches Journal, 14(4).

بدايات التعليم الحكومي في السعودية:

تحليل الأنظمة التعليمية بين ١٩٢٦ و١٩٢٩

بدايات التعليـــم الحكومـــي في السعودية: تحليل الأنظمة التعليمية بين ١٩٢٦ و١٩٢٩

١. د. سعود غسان البشر- جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية
٢. راكان عبدالعزيز الدويس
٣. فهيد مرشد الشلاحي
٤. وليد عبدالله الرميزان
طلاب مرحلة الدكتوراه بجامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية

الملخص

بعد استعادة الملك عبد العزيز للحجاز في عام ١٩٢٥، سارع إلى تأسيس مديرية المعارف العمومية في عام ١٩٢٦. شهدت البلاد في تلك المرحلة تطورات سريعة في الأنظمة والقوانين في جميع الأصعدة، بما في ذلك التشريعات المتعلقة بالتعليم الحكومي. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم ملامح الأنظمة المتعلقة بالتعليم الحكومي الصادرة بين أعوام ١٩٢٦ و١٩٢٩. حللت هذه الدراسة أربعة أنظمة تعليمية تم إصدارها في السنوات الأربع الأولى منذ تأسيس مديرية المعارف العمومية في المملكة الحجازية، حيث كانت المديرية مسؤولة فقط عن التعليم في المملكة الحجازية. وبعد اكتمال توحيد المملكة العربية السعودية، أُسندت إلى المديرية شؤون التعليم في جميع البلاد. استخدمت الدراسة المنهج التاريخي والتحليلي للتوصل إلى إجابات لسؤال الدراسة. من أبرز ما وجدت الدراسة أن الأنظمة الأولى أكدت على مجانية التعليم للجميع، سواء كانوا مواطنين أو مقيمين، واعتمدت اللغة العربية الفصحى كلغة رسمية في التدريس في المدارس الحكومية، وأكدت على التعليم وفق الضوابط الشرعية الإسلامية. ولم تتطرق الأنظمة إلى تعليم المرأة.

الكلمات الاستدلالية: تاريخ التعليم في السعودية , مديرية المعارف‘ نظام المدارس ١٩٢٩, تاريخ التعليم في المملكة, النظم التعليمية

The beginnings of public education in Saudi Arabia: analysis of educational systems between 1926 and 1929

Dr. Saud G Albeshir- King Saud University
FHEED MARSHAD ASHLLAHI
Rakan abdulaziz alduways
Walid Abdullah Al-Rumaizan

Abstract:

After King Abdul Aziz regained Hejaz in 1925, he quickly established the Directorate of Public Knowledge in 1926. At that stage, the country witnessed rapid developments in regulations and laws at all levels, including legislation related to public education. This study aims to identify the most critical features of the educational systems related to government education issued between the years 1926 and 1929. This study analyzed four educational laws issued in the first four years since establishing the Directorate of Public Knowledge in the Hijazi Kingdom, as the Directorate was solely responsible for education in the Hijazi Kingdom. After the unification of the Kingdom of Saudi Arabia was completed, the Directorate was assigned to education affairs in the country. The study used the historical and analytical approach to answer the study›s questions. Among the most prominent findings of the study is that the first rules stressed free education for all, whether they were citizens or residents, adopted classical Arabic as the official language of instruction in government schools, and emphasized Islamic values in education.

Keywords: history of education in Saudi Arabia, Directorate of Knowledge' school system 1929, history of education in the Kingdom, educational systems

Dr. Saud G Albeshir- King Saud University
FHEED MARSHAD ASHLLAHI
Rakan abdulaziz alduways
Walid Abdullah Al-Rumaizan

المقدمة

في بداية شهر رمضان من عام ١٣٤٤ هجري الموافق لشهر مارس من عام ١٩٢٦، صدر قرار ملكي من ملك الحجاز وسلطان نجد وملحقاتها عبد العزيز بن عبد الرحمن بن سعود بإنشاء مديرية عمومية للتعليم في البلاد. وقد تحولت هذه الإدارة لاحقًا إلى وزارة المعارف في عام ١٩٥٣، وكان أول وزير لها الأمير فهد بن عبد العزيز رحمه الله، الذي أصبح الملك لاحقًا ,واليوم تسمى وزارة التعليم (البشر, ٢٠٢٣;السلمان,١٩٩٩; السلامة, ٢٠٢٠: دعدع, ٢٠٢٢). وقد صدر أمر ملكي بتعيين الأستاذ صالح بن بكري شطا كأول مدير للمعارف العمومية في الحجاز، حيث كانت المديرية مسؤولة عن التعليم فقط في مملكة الحجاز. ثم بعد اكتمال توحيد المملكة، أُسند إليها إدارة شؤون التعليم في البلاد كاملة، وليس فقط في الحجاز.و صدر هذا القرار في ٣-٩-١٣٤٤هـ الموافق لشهر مارس أو الشهر الثالث من عام ١٩٢٦. وغالبًا ما يتكرر الخطأ بأن مديرية المعارف تأسست عام ١٩٢٥، والحقيقة أنها تأسست عام ١٩٢٦. وفي خطاب تم نشره من قبل وزارة المعارف في مركز المعلومات الإحصائية، وكذلك نشر الأمر في موسوعة تاريخ التعليم في المملكة، ينص الخطاب الموثق بمملكة الحجاز والسلطنة النجدية وملحقاتها، ومؤرخ في ٣ رمضان من عام ١٣٤٤هـ من عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل إلى نائبنا الابن فيصل بن عبد العزيز. (بناءً على ما توسمناه من الكفاءة في المكرم السيد / صالح شطا مديرًا للمعارف، وجهنا إلى عهدته مديرية المعارف بمكة، فعليه بذل قصارى الجهد والغيرة والاهتمام نحو تعميم ونشر المعارف والخدمة لهذه الغاية كما هي حقها) (صحيفة أم القرى, ١٩٢٦: وزارة المعارف, ٢٠٠٣).

وقد نشرت الجريدة الرسمية السعودية أم القرى في العدد ٦٦ الصادر في ١٩ رمضان من سنة ١٣٤٤ الموافق ٢ أبريل سنة ١٩٢٦ في الصفحة الثالثة تحت عنوان حوادث محلية، أنه صدر الأمر بإسناد وظيفة مديرية المعارف في الحجاز لحضرة الأستاذ الشيخ صالح شطا. وقد باشر الأستاذ في إعداد العدة لوضع الترتيبات اللازمة للمعارف، ولنا الأمل أن نلقى من سعيه وجهده في هذا الأمر المهم ما تقر به عيون كل محب لهذه البلاد المقدسة. ويعتقد الباحث الأول لهذه الدراسة أن هذا هو أول خبر رسمي ينشر عن التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية.

ولا يستغرب اهتمام الملك عبد العزيز بالتعليم، فبالرغم من عدم مرور سنة واحدة على استعادته للحجاز، أمر بتأسيس مديرية للمعارف لتكون نواة لنشر التعليم والإشراف عليه. فقد نشأ الملك عبد العزيز وهو محب للعلم، وعُرف عن الإمام عبد الرحمن بن فيصل تربيته لأبنائه تربية ذات صلة بالدين والعلم. ومن أولئك الملك عبد العزيز الذي اهتم والده بتعليمه منذ صغره. وكذلك تلقى العلم، خصوصًا العلم الشرعي، على يد عدد من العلماء. فتعلم القراءة والكتابة وقراءة القرآن وحفظ جزءًا منه، إلى جانب حرص والده على إكسابه مبادئ التربية والسياسة. كذلك عندما كبر الملك عبد العزيز، كان يتردد على كثير من العلماء، وواصل تعليمه. ثم عندما انتقل إلى الكويت، تلقى مزيدًا من التعليم هناك (السلامة, ٢٠٢٠). ومما يدل على اهتمام الملك عبد العزيز بالتعليم أنه بادر بإرسال بعثات خارجية في السنوات الأولى من استعادة الحجاز، ودعا العديد من المثقفين العرب ليكونوا مسؤولين في الدولة، وذلك لمعرفته بأهمية التعليم. وكان اهتمام الملك المؤسس بالتعليم، بالرغم من المصاعب والتحديات الكبيرة السياسية والاقتصادية،

حيث كان الاقتصاد في بداية الدولة ضعيفًا جدًا. فعند تأسيس إدارة للتعليم النظامي والتي سميت مدير المعارف العمومية في عام ١٩٢٦، لم تكن هناك مصادر تمويل كافية للتعليم، ولكن تدل الأنظمة الأولى للنظام التعليمي على مجانيته وأنه متاح للجميع ، وهذا يدل على حرص الملك عبد العزيز على أهمية التعليم في تطوير الموارد البشرية في البلاد. (البشر, ٢٠٢٣;السلمان,١٩٩٩; السلامة, ٢٠٢٠)

سؤال الدراسة ومنهجيتها

سؤال الدراسة:

ما هي أبرز ملامح الأنظمة المتعلقة بالتعليم الحكومي الصادرة بين أعوام ١٩٢٦ و١٩٢٩؟

أهداف الدراسة

- التعرف على التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية لعام ١٩٢٦ وأثرها في التعليم الحكومي.
- معرفة على نظام مجالس المعارف لعام ١٩٢٧ وأثره في التعليم الحكومي.
- التعرف على نظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧ وأثره في التعليم الحكومي.
- معرفة على نظام المدارس لعام ١٩٢٩ وأثره في التعليم الحكومي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من كونها الأولى التي تهتم بالأنظمة التعليمية في السنوات الأربع الأولى منذ تأسيس مديرية المعارف العامة، وهي المرحلة الأولى لتطور التعليم الحكومي في المملكة. وما زالت بعض مواد تلك الأنظمة سارية المفعول حتى اليوم، رغم مرور قرابة القرن من الزمن. يُتوقع أن تكون هذه الدراسة غنية بالمعلومات والتحليلات القيمة. ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى هو اعتمادها على المصدر الأساسي، وهو صحيفة أم القرى. بينما تعتمد العديد من الدراسات والكتب على مصادر ثانوية مثل الكتب والأبحاث للحصول على المعلومات التاريخية، تتميز هذه الدراسة بالرجوع إلى المصدر الأساسي والرسمي للدولة الذي تنشر من خلاله المعلومات، وهي صحيفة أم القرى. بناءً على ذلك، من المتوقع أن تكون هذه الدراسة مرجعًا تاريخيًا مهمًا لكل من المهتمين بالتاريخ التعليمي في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج البحثي التاريخي لمناسبته لسؤال وأهداف الدراسة. وقد تم الاعتماد بشكل كبير على صحيفة أم القرى، وهي الصحيفة الرسمية للدولة منذ عهد الملك عبد العزيز وحتى اليوم. ساعد نشر المركز الوطني للوثائق والمحفوظات جميع أعداد صحيفة أم القرى على موقعه الرسمي على الإنترنت في الاطلاع وأخذ المعلومات من المصدر الرسمي، مما يعطي قيمة مضافة لهذا البحث. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام المنهج التحليلي لفهم وتحليل الأنظمة التعليمية.

المبحث الرابع: نظام المدارس لعام ١٣٤٧ للهجرة الموافق ١٩٢٩م

صدر نظام المدارس في عام ١٩٢٩ ونُشر في صحيفة أم القرى على مدى ثلاثة أعداد نظراً لكثرة المواد. تم نشر النظام في الأعداد ٢١٢، ٢١٣، و٢١٤ من عام ١٩٢٩. يتألف نظام المدارس من سبعة أبواب، حيث يتناول الباب الأول مديري المدارس، والباب الثاني معاوني مديري المدارس، والباب الثالث أساتذة المدارس، والباب الرابع التلاميذ، والباب الخامس الجزاءات، والباب السادس الامتحانات، والباب السابع أحكام عامة.و يحتوي نظام المدارس لعام ١٩٢٩ على ٨٨ مادة موزعة على سبعة أبواب وهي:

الباب الأول: مديري المدارس:

يتحدث الباب الأول عن صلاحيات مديري المدارس، ويتكون من ٣٦ مادة. تنص المادة الأولى على أن مدير المدرسة هو المسؤول عن تنفيذ الأوامر والتعليمات التي ترد إليه من إدارة المعارف العمومية، وكل ما يتعلق بحسن سير المدرسة. كما تتطلب المادة الثانية من مدير المدرسة التفرغ التام لوظيفته. بينما توضح المادة الثالثة أنه لا يجوز للمدير أو لأي من الأعضاء السكن في المدرسة إلا بإذن من الإدارة. وتشدد المادة الرابعة على ضرورة عدم ترك المدير لمقر المدرسة دون حضور يوم كامل من أيام المدرسة. إذا اضطر المدير للتغيب، يجب أن يقوم معاونه بمهامه، كما تنص عليه المادة الخامسة، وأن يكون المعاون مسؤولاً عن كل ما يفرض على المدير أثناء غيابه. تتحدث المادة السادسة عن ضرورة أن يكون المدير مثالًا حسناً في الصدق والإخلاص والعمل، والمحافظة على أداء الواجب. أما المادة السابعة، فتتعلق بمراقبة الفصول، والمادة الثامنة تتحدث عن الإشراف على المعلمين، حيث يجب على المدير إبداء ملاحظاته للمدرس بعد انتهاء الدرس على انفراد. تُلزم المادة التاسعة المدير باتخاذ الإجراءات الرسمية في حال تقصير أحد موظفي المدرسة أو ارتكابه مخالفة، ورفع ذلك إلى إدارة المعارف العمومية. تتناول المادة العاشرة الأمور النظامية، حيث لا يجوز لأحد تقديم شكوى لإدارة المعارف من تلميذ أو موظف بالمجلس إلا بواسطة المدير. وتتضمن المواد الأخرى تفاصيل تتعلق بالشكاوى والتنظيمات. تنص المادة الرابعة عشرة على أنه لا يجوز لمدير المدرسة مخاطبة أي دائرة حكومية إلا عبر إدارة المعارف العمومية. بينما تنص المادة السادسة عشرة على أنه لا يجوز لأي موظف بالمدرسة التغيب لأكثر من يومين بحجة المرض إلا بموجب تقرير طبي. تتحدث المادة السابعة عشر عن صلاحيات مدير المدارس في الحضور والانصراف، وتؤكد أن المدير يعامل معاملة المعلمين في هذا الصدد.

وتنص المادة العشرون على ضرورة تفقد المدير لتلاميذه يومياً، والبحث عن أسباب تغيبهم وتأخرهم ومعالجتها. إذا مرض أحد التلاميذ مرضاً يستدعي التخلف عن المدرسة، يمكن للمدير منحه إذن التخلف بشرط ألا تزيد المدة عن شهرين وبموجب شهادة طبية معتمدة، كما تنص عليه المادة الواحدة والعشرون. تتحدث المادة الثالثة والعشرون عن الصحة المدرسية وما يتعلق بأمراضها. وتشدد المادة الخامسة والعشرون على عدم منح المدير لشهادة تلميذ إلا بعد تصديق إدارة المعارف العمومية. وتنص المادة السادسة والعشرون على أن يبعث المدير إلى إدارة المعارف كل أسبوع بياناً يتضمن عدد الغائبين والحاضرين من التلاميذ، وأن يُثبت ذلك في دفتر خاص يُسمى دفتر الأسبوعيات. تؤكد المادة السابعة والعشرون على ضرورة إعداد الجدول الدراسي لكل معلم.

وتنص المادة الثامنة والعشرون على أن الدراسة اليومية تتكون من ست حصص، كل حصة مدتها ٥٠ دقيقة، أربع منها قبل الظهر واثنتان بعده، في جميع المدارس الابتدائية والثانوية والعالية، مع فترات استراحة محددة بين الحصص. و توضح المادة التاسعة والعشرون أن الدراسة اليومية في المدارس التحضيرية للسنة الأولى تتكون من ست حصص، أربع قبل الظهر واثنتان بعده، بينما يكون عدد الحصص في السنوات الأخرى سبع حصص، كل حصة مدتها ٤٠ دقيقة، مع فترات استراحة محددة بين الحصص. تتحدث المادة الثلاثون عن ضرورة إجراء مدير المدرسة لاختبارات لتأمين مدرسته كل ثلاثة أشهر، وتعليق جدول ترتيب التلاميذ حسب درجاتهم. كما يجب عليه تقديم نسختين من جدول ترتيب التلاميذ بعد توقيعه عليهما للتصديق وإعادة إحداهما إلى المدرسة. تنص المادة الواحدة والثلاثون على ضرورة إرسال تقرير سنوي إلى إدارة المعارف عن سير المدرسة في العام الماضي. أما المادة الثانية والثلاثون، فتؤكد مسؤولية المدير عن الأصناف المستديمة والتأكد من قيدها في دفتر خاص. تتحدث المادة الثالثة والثلاثون عن تقديم المدير للطلبات الإضافية التي تحتاجها المدرسة كل نصف شهر. وتشدد المادة الرابعة والثلاثون على إرسال المدير في نهاية كل شهر كشفاً يبين موجودات المدرسة من كتب وفرش وكراسي وما يلزم استبداله.ً تنص المادة الخامسة والثلاثون على حق المدير في معاقبة الخدم بقطع أيام من مرتباتهم، مع إعلام الإدارة بذلك وتوضيح الأسباب. وأخيرا, وتمنع المادة السادسة والثلاثون دخول غير موظفي المجلس إلى المدرسة إلا بإذن المدير.

الباب الثاني: معاونو مديري المدارس:

يحتوي هذا الباب على ثمانية مواد . تبدأ المادة السابعة والثلاثون بالتأكيد على أن المعاون يجب أن يساعد المدير في جميع المهام الموكلة إليه. تنص المادة الثامنة والثلاثون على ضرورة أن يلاحظ المعاون، بالتعاون مع المدير، الأمن، وصيانة وترتيب أثاث المدرسة، ونظافة الأماكن، والتأكد من قيام موظفي المدرسة بواجباتهم. تشير المادة التاسعة والثلاثون إلى أن المعاون يجب أن ينبه على بداية الحصص ونهايتها، وأوقات الفسح بالإشارة المتبعة. تنص المادة الأربعون على أن المعاون يجب أن يقوم بنفسه بتوزيع الكتب والورق والحبر والأقلام وغيرها على التلاميذ، مع أخذ التوثيق اللازم لإجراء صرفها. توضح المادة الحادية والأربعون أن المعاون يجب أن يراقب التلاميذ وقت الفسح لمنع ما يخل بالنظام أو يخرج عن حد الأدب، كما يجب أن يلفت نظر التلاميذ إلى النظافة وحسن الأزياء، وأن يكون مثالاً حسناً في القول والعمل. تنص المادة الثانية والأربعون على أن المعاون يجب أن يتفقد الطلبة صباحاً ومساءً في الأوقات المحددة، وأن يبلغ المدير بالغائبين والمتأخرين، ويدون ذلك في دفتر مخصص. تؤكد المادة الثالثة والأربعون على أن المعاون يجب أن يجري التأديبات وفقاً لما يحدده المدير. وأخيراً، تنص المادة الرابعة والأربعون على أنه لا يجوز إعطاء أي تلميذ رخصة إلا بإذن المدير أو نائبه عند غيابه.

الباب الثالث: أساتذة المدارس:

يحتوي هذا الباب على ١٢ مادة، تبدأ بالمادة الخامسة والأربعين وتنتهي بالمادة السادسة والخمسين. تنص المادة الخامسة والأربعون على أن الأساتذة مطالبون بتعليم الطلبة وتثقيفهم وتهذيبهم وتربيتهم. وتشدد المادة السادسة والأربعون على ضرورة حضور الأساتذة قبل الميعاد المحدد بخمس دقائق على الأقل، ومراقبة الطلبة عند دخولهم الفصل في الوقت المحدد، وعدم الخروج من الفصل إلا بعد خروج التلاميذ. وتوضح المادة السابعة والأربعون أنه إذا حدث ما يقتضي تأخر الأستاذ أو تخلفه عن المدرسة، يجب عليه إعلام المدير بخطاب رسمي يذكر فيه السبب، وإذا حدث ما يقتضي التغيب أثناء الحصة، يجب إعلام المدير فورًا. وتحظر المادة الثامنة والأربعون على الأستاذ الانشغال أثناء الحصة بما سوى الدرس الذي دخل لإلقائه، بينما تحظر المادة التاسعة والأربعون التدخين على موظفي المدرسة. تؤكد المادة الخمسون أن الأساتذة قدوة للتلاميذ في حسن سيرهم وسلوكهم، ويجب عليهم التحلي بالأخلاق الفاضلة. وتشدد المادة الحادية والخمسون على ضرورة مراعاة النظام في حركات التلاميذ وسكناتهم ونظافتهم وأزيائهم وانتظام أدواتهم، وأن يتفقد الأستاذ التلاميذ بشكل دائم. وتنص المادة الثانية والخمسون على أن يوجه الأستاذ عنايته إلى تعليم جميع التلاميذ بالتساوي، دون تفضيل بعضهم على البعض الآخر. وتؤكد المادة الثالثة والخمسون على ضرورة تصحيح الأستاذ للتمرينات التي يكلف بها الطلاب، وبيان أخطائهم، مع المحافظة على وقت الدرس. وتشدد المادة الرابعة والخمسون على أهمية التحدث باللغة العربية الفصحى، وإلزام التلاميذ باستخدامها في المخاطبة والكتابة. وتحدد المادة الخامسة والخمسون أن لا يكلف الأستاذ بأكثر من ٢٤ حصة في الأسبوع إلا إذا دعت الضرورة. وأخيرًا، تنص المادة السادسة والخمسون على أن يعد الأستاذ الدرس الذي يريد إلقاءه على التلاميذ قبل دخوله الفصل. تؤكد هذه المواد على التزام المعلمين بالأوقات المحددة، والتقيد باللغة العربية الفصحى، والابتعاد عن التدخين، والاهتمام بالأخلاقيات. كما أن النصاب المحدد للمعلمين هو ٢٤ حصة في الأسبوع، وهو نفس النصاب الحالي للمعلمين.

الباب الرابع: التلاميذ:

يحتوي هذا الباب على ثماني مواد، تبدأ بالمادة السابعة والخمسين وتنتهي بالمادة الرابعة والستين. تنص المادة السابعة والخمسون على أن مدارس الحكومة السعودية مفتوحة لكل طالب، بغض النظر عن جنسيته، وتعتمد في التعليم على الدين الإسلامي الصحيح الذي يكفل سعادتهم في الحياتين، مؤكدة على مجانية التعليم المتاحة للجميع. وتحدد المادة الثامنة والخمسون أنه إذا تجاوز سن التلميذ السادسة عشرة، فلا يجوز قبوله في السنة الأولى من المدرسة الابتدائية، كما لا يجوز بقاؤه في المدرسة إذا تجاوز سن الثانية والعشرين. تمنع المادة التاسعة والخمسون انتقال التلميذ من مدرسة إلى أخرى أثناء السنة الدراسية إلا إذا دعت الحاجة، مثل سفر أهله، ويجب قبوله في نفس الفصل الذي كان فيه في المدرسة السابقة. توجب المادة الستون على التلاميذ الحفاظ على السكينة وحسن الانتظام عند دخولهم وخروجهم من المدرسة وأثناء الدراسة وفي الشارع. تحظر المادة الحادية والستون على التلاميذ النطق بكلام غير لائق أو القيام بإشارات غير مناسبة، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

تمنع المادة الثانية والستون التلاميذ من الكتابة أو الحفر على جدران أو أبواب أو مقاعد المدرسة. تلزم المادة الثالثة والستون التلاميذ الذين يضيعون أو يتلفون أي شيء من ممتلكات المدرسة بتعويضه، ويؤدبون إذا تعمدوا ذلك. وأخيراً، تحظر المادة الرابعة والستون على التلاميذ البيع أو الشراء، وكذلك القرض أو الاقتراض فيما بينهم.

الباب الخامس: الجزاء:

يحتوي هذا الباب على ست مواد، تبدأ بالمادة الخامسة والستين وتنتهي بالمادة السبعين. تنص المادة الخامسة والستون على أن استعمال العقاب البدني ممنوع منعًا باتًا، وتحدد العقوبات التي يمكن تقريرها في المدارس الابتدائية والعالية في حالة ارتكاب التلميذ لهفوات. في الهفوات الخفيفة، يمكن للأستاذ أن يأمر التلميذ بالوقوف خارج مركزه، أما في الهفوات الجسيمة، فتشمل العقوبات: التوبيخ منفردًا، التوبيخ بحضور تلاميذ الفصل، الحرمان من الفسحة، تكليف التلميذ بعمل إضافي، الحجز في المدرسة بعد انتهاء الدروس، نقص درجات المواظبة، التوبيخ بحضور جميع التلاميذ، الاقتطاع من راتبه إذا كان له راتب، الحرمان من الراتب كله، الطرد المؤقت، والطرد النهائي. وتنص المادة السادسة والستون على أنه لا يجوز للتلاميذ الانشغال بأي شيء يؤثر على دراستهم. وتوضح المادة السابعة والستون أن المدارس مسموح لها، بالإضافة إلى الفسحة السنوية، بأن تترك للطلاب فترة راحة أسبوعية من ظهر يوم الخميس إلى صباح يوم السبت، وكذلك في أيام العطل التي تعطل فيها الدوائر الحكومية، وبعد الظهر كل يوم من شهر رمضان، ويوم عيد الفطر، وثلاثة أيام بعده. ولا يجوز لأي مدرسة إجراء أي تعديل في هذا الجدول إلا بعد الحصول على إذن من إدارة المعارف العمومية، ولا يجوز لأي تلميذ التغيب عن المدرسة في غير هذه الأوقات إلا بإذن مكتوب من مدير المدرسة. تنص المادة الثامنة والستون على أن التلميذ الذي يتغيب عن المدرسة بدون إذن من المدير، ولم يعد إلى المدرسة بعد انتهاء العطلة في الوقت المحدد، يعاقب بالعقوبات المذكورة سابقًا. وتنص المادة التاسعة والستون على أنه إذا تغيب التلميذ لمدة ١٥ يومًا متوالية بدون عذر مقبول وموثق بوثائق صحيحة، يقطع من مرتبه لتلك المدة إذا كان من ذوي المرتبات، إلا إذا طلب المدير عدم القطع لأسباب خاصة. وإذا لم يكن التلميذ من ذوي المرتبات وتكرر غيابه بشكل يؤثر سلبًا على التعليم، فللمدير الحق في طلب فصله من المدرسة. وأخيرًا، تنص المادة السبعون على أن إدخال التلميذ للمدارس الحكومية بواسطة أولياء أمورهم يعتبر قبولًا قانونيًا تبعًا لإدارة المعارف العمومية.

الباب السادس: الامتحان:

يحتوي الباب السادس على تسع مواد تتعلق بالامتحانات وإجراء الاختبارات. تنص المادة الواحدة والسبعون على إجراء امتحانات تحريرية وشفوية في نهاية كل ثلاثة أشهر لجميع المدارس التحضيرية والابتدائية والثانوية في جميع المواد، باستثناء المحفوظات والمطالعة التي تكون امتحاناتها شفوية، حيث تؤخذ الدرجة الشفوية بمتوسط مجموع الدرجات الشفوية الشهرية. في المدارس العالية، يكتفى بامتحان واحد في نهاية السنة، ويكون الامتحان بواسطة مدرسي المدارس مع العناية التي تكفل الإتقان كما يراه مدير المدرسة. في السنوات النهائية للمدارس، تكون الاختبارات بواسطة الإدارة العامة بلجان تعينها، وتكون جميع الاختبارات في المواعيد التي تحددها الإدارة وفق المنهج الذي تراه مناسبًا. تنص المادة الثانية والسبعون على أن التلاميذ يعطون درجات التعليم بعد كل اختبار، وتمنح درجات المواظبة من قبل المدير بناءً على التأخر المدون في دفتر الغياب، ودرجات السلوك بناءً على العقوبات المدونة في دفتر الجزاء. تحدد المادة الثالثة والسبعون ترتيب التلاميذ حسب درجات المواظبة والسلوك والعلوم. تنص المادة الرابعة والسبعون على أن درجات العلوم والسلوك والمواظبة تتكون من متوسط الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات الثلاثة، وذلك عقب اختبار نهاية السنة. توضح المادة الخامسة والسبعون أنه في اختبار نهاية السنة، ينظر في الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في جميع المواد، فإذا كانت درجات كل مادة توازي أو تزيد عن الدرجة النهاية الصغرى للمواد، فإن التلميذ يستحق الترقية، وإذا حصل على درجات أقل من النهاية الصغرى في أي مادة، فإنه يبقى في محله. تؤكد المادة السادسة والسبعون أنه لا يجوز بقاء التلميذ في فصله أكثر من سنتين، إلا إذا كانت هناك أسباب قوية حالت دون ترقيته، وكانت السنة التالية قابلة للنظر في بقائه، فيسمح له بالبقاء سنة أخرى. تنص المادة السابعة والسبعون على أن جداول ترتيب التلاميذ التي ترسل لإدارة المعارف العمومية يجب أن تكون على ثلاثة أقسام: قسم الناجحين، وقسم الراسبين الذين يجوز بقاؤهم في فصلهم سنة أخرى، وقسم الراسبين الذين لا يجوز بقاؤهم سنة أخرى. توضح المادة الثامنة والسبعون أنه يجوز للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من حضور الاختبار السنوي بسبب غياب قهري مقنع لمدير المدرسة أن يختبروا عند افتتاح المدرسة. وأخيرًا، تنص المادة التاسعة والسبعون على أنه لا يجوز أثناء السنة الدراسية نقل تلميذ من الفصل الذي تقرر وجوده فيه عقب الاختبار السنوي إلى فصل آخر.

الباب السابع: أحكام عامة:

يحتوي هذا الباب على تسع مواد. تنص المادة الثمانون على أنه لا يجوز لأي موظف من موظفي المدارس الانتقال إلى وظيفة أخرى بدون علم إدارة المعارف العمومية، ولا تسمح الإدارة بالانتقال أثناء السنة الدراسية. وتؤكد المادة الحادية والثمانون على أنه يجب على كل مدير مدرسة أو أستاذ يرغب في الاستغناء عن وظيفته إخبار الإدارة بذلك كتابيًا قبل الميعاد الذي يريد أن يترك فيه العمل بشهرين على الأقل. تحدد المادة الثانية والثمانون العطلة السنوية للمدارس الأميرية من ١ ذو القعدة إلى ١٠ محرم. تنص المادة الثالثة والثمانون على أنه لا يجوز لأي موظف تغيير محل إقامته إلا بإذن من الإدارة بعد تقديم طلب الإجازة، ويجب أن يبين تاريخ سفره وعودته وعنوان المحل الذي يمكن إرسال المكاتبات الرسمية إليه عند الاقتضاء. وتشدد المادة الرابعة والثمانون على أن طالب الإجازة يجب أن يقدم طلبه قبل السفر بخمسة عشر يومًا على الأقل، وتوجب المادة الخامسة والثمانون على موظفي المدارس الحضور إلى مقر وظائفهم قبل ابتداء الدراسة بيومين على الأقل. وتنص المادة السادسة والثمانون على أنه إذا لم يحضر الموظف بعد انتهاء مدة إجازته بيوم واحد من غير عذر مقبول، يُقطع من مرتبه ما يراه مدير المعارف، وإذا تأخر خمسة وعشرين يومًا ولم يُبدِ سببًا مقبولًا للتأخير، يُعتبر مستعفيًا ويُطوى اسمه من دفتر المستخدمين. وتمنع المادة السابعة والثمانون موظفي المدارس من التواصل مع أي جريدة أو الاشتراك في أي أمر يمكن أن يسبب تشويشًا بين الناس أو يقلق راحتهم. وأخيرًا، تحظر المادة الثامنة والثمانون القرض والاقتراض وأي معاملة مالية بين الأساتذة والتلاميذ، أو بين الرؤساء والمرؤوسين.

المناقشة

أولا: التعليميات الأساسية وأثرها في التعليم

تعد التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية بمثابة نظام الحكم للمملكة الحجازية التي كانت تدار بشكل مستقل عن سلطنة نجد والأجزاء الموحدة تحت إدارة وقيادة الملك عبد العزيز في تلك الحقبة. فقد كانت تدار بشكل مستقل، لذلك تم تأسيس إدارة المعارف العمومية لتكون مستقلة وتشرف على التعليم في منطقة الحجاز فقط دون غيرها في بداية الأمر، ثم اتسعت صلاحياتها لتشمل المملكة العربية السعودية. وهناك ثلاث مواد متعلقة بالتعليم في الباب الخامس من التعليمات الأساسية. تحدد المادة الثالثة والعشرون مهمة المعارف العمومية، وهي نشر العلوم والمعارف والصناعات، وافتتاح المكاتب والمدارس، وحماية المعاهد العلمية، والعناية الفائقة بأصل الدين الحنيف في كافة أنحاء المملكة الحجازية. كما كانت من مسؤولياتها الإشراف على الكتب المباعة في الأسواق وغيرها من الأمور. وقد نشرت جريدة أم القرى في عدة أعداد أن مديرية المعارف تمنع بيع بعض الكتب التي تحتوي على بعض المآخذ الشرعية أو الأخلاقية، مثل الروايات المنشورة في بعض الدول العربية المجاورة.

أيضًا، تنص المادة الرابعة والعشرون من التنظيم الإداري على أن إدارة المعارف العمومية متصلة بالنيابة العامة، فهي تحت إشراف النيابة العامة تنظيمياً. وتنص المادة الخامسة والعشرون على سن قوانين المعرفة العمومية، وأن يكون التعليم الابتدائي مجانياً في جميع أنحاء المملكة الحجازية. وهذا لا شك أنه تأكيد على مجانية التعليم في المادة الخامسة والعشرين من التعديلات الأساسية، وهو النظام الأساسي للحكم في المملكة الحجازية قبل أن يتم تغيير مسماها الرسمي إلى المملكة العربية السعودية في عام ١٩٣٢.و لهذه التعليمات أثر كبير في مسيرة التعليم، فقد حددت المهام الأساسية لمديرية المعارف، وكذلك الصلاحيات المتاحة لها، والتنظيم الإداري المتعلق بها. كما أكدت على أهمية مجانية التعليم، وأن يكون التعليم الابتدائي تحديداً مجانياً في المملكة الحجازية في تلك الحقبة.

ثانيا: نظام مجلس المعارف

في عام ١٩٢٧، صدر أول نظام لمجلس المعارف، وقد تضمن ست مواد. وكانت المادة الخامسة هي الأكثر تفصيلًا، حيث منحت ١٢ مسؤولية للمجلس. من أبرزها الموافقة على الميزانية الممنوحة لإدارة المعارف، والموافقة على تعيين المعلمين الذين يرشحهم المجلس. وهذا يدل على أن هناك نوعًا من المركزية في التعيين والتوظيف منذ نشأة التعليم في المملكة وحتى الوقت الحالي، حيث لا تزال عملية الاستقطاب وتعيين الموارد البشرية في المدارس الحكومية تتم بطريقة مركزية شاملة. أيضًا، ما يتعلق بفصل المعلمين والعقوبات المغلظة والخصم كلها كانت تتم عن طريق مديرية المعارف حسب هذا النظام. كما تضمنت مسؤوليات المجلس الموافقة على برامج التعليم والمناهج، والإشراف على حالة المدارس ودراسة التقارير عنها، والإشراف على لجان امتحانات المعلمين والتعيينات وخلافه. وكذلك اختيار الكتب الدراسية للمدارس الحكومية، والسعي لتأليف لجان وضع وتجربة الكتب الدراسية، والموافقة على المترجمين، وسن الأنظمة للمدارس والمديرين والمعلمين. وقد نجحت المديرية في تنفيذ هذا النظام في عام ١٩٢٩، حيث تمت الموافقة على نظام المدارس الذي عمل عليه مجلس المعارف العمومية. كما منح المجلس الصلاحية للنظر في حالة الكتاتيب أو التعليم غير النظامي في تلك المرحلة.

ثالثا: نظام توحيد المناهج

في عام ١٩٢٧، وبعد صدور نظام المعارف العمومية، صدر نظام توحيد المناهج، وهو أول نظام يؤكد على مركزية التعليم بشكل واضح، وأن المناهج يجب أن تكون موحدة في جميع المدارس في المملكة الحجازية، خصوصًا في المدارس الحكومية. كما أكد النظام على أن المناهج يجب أن تكون وفقًا للتعليم الإسلامي وتحت إشراف الهيئة العلمية. ومن أهم ما ورد في المادة السادسة، التأكيد على ضرورة وضع نظام للتعليم والتدريس يحدد فيه الدروس بما يتوافق مع مصلحة العباد ومستقبل التلاميذ في أمور دينهم ودنياهم، وتفويض جميع الأمور المتعلقة بوضع النظام إلى مجلس المعارف، مما منح المجلس صلاحيات كبيرة في الإشراف على التعليم. ومن أبرز ما جاء في المادة الثامنة، التي كانت أكثر تفصيلًا، أن الفقرة الأولى منها تنص على توحيد التعليم في الحجاز والسعي لجعل التعليم الابتدائي إلزاميًا بالتدرج، خاصة للفقراء. هذه الفقرة مهمة لأنها تشير إلى بدء مركزية التعليم وتوحيده في الحجاز، وتؤكد على جعل التعليم الابتدائي إلزاميًا بالتدرج.

كما تضمنت الفقرة الأولى من المادة الثامنة نقطة مهمة تتعلق بمجانية التعليم، حيث نصت على أن يكون التعليم مجانياً للفقراء، مما يدل على أن التعليم كان مجانيًا في التنظيمات الأولى في المملكة الحجازية، واستمر على هذا النهج حتى اليوم. وتنص الفقرة الثانية من المادة الثامنة على توحيد الهدف من التعليم في كافة أنحاء المملكة الحجازية، وتقسيم التعليم إلى أربع درجات أو مستويات دراسية، وهي: التحضيرية (التي ألغيت بعد سنوات)، الابتدائية، الثانوية، والعالية. لم تكن هناك مرحلة متوسطة في البدايات، لكنها افتتحت لاحقًا. كما شملت المادة الثامنة تحديد الدروس والواجب تدريسها، وإخضاع المدرسين لمراقبة الهيئة العلمية، مما يدل على أهمية اتباع التعليمات وأن تكون متوافقة مع المنهج الإسلامي الذي تقوم عليه الدولة حسب النصوص الرسمية ولوائحها. أيضًا، كانت من المهام الأساسية لمديرية المعارف الإشراف على التعليم في المسجد الحرام، ولكن هذا التنظيم التعليمي تم تغييره لاحقًا للتركيز فقط على التعليم المتعلق بالمدارس الحكومية. تحدد المادة الثامنة أيضًا أنه يجب على مجلس التعليم تحديد الشروط الواجب توفرها في المدرسين والمعلمين، وهذه نقطة مهمة جدًا في التعليم، حيث تتحدث عن وضع شروط معينة لهم. المادة التاسعة في هذا النظام تتحدث عن المكافآت والأجور ولوائح التأديب. أما المادة العاشرة فتتحدث عن التفتيش، الذي تطور لاحقًا إلى التوجيه ثم الإشراف التربوي، وتوضح أن المفتشين في تلك المرحلة يجب أن يكون لديهم صفات معينة، وتبين الواجبات المطلوبة منهم، مثل حضور الدروس وتحديد الصلاحيات. كما تنص المادة على أن نظام التعليم يجب أن يشمل نظام مراعاة التفتيش.

رابعا: نظام المدارس

يتألف نظام المدارس من سبعة أبواب، حيث يتناول الباب الأول مديري المدارس، والباب الثاني معاوني مديري المدارس، والباب الثالث أساتذة المدارس، والباب الرابع التلاميذ، والباب الخامس الجزاءات، والباب السادس الامتحانات، والباب السابع أحكام عامة. يحتوي نظام المدارس لعام ١٩٢٩ على ٨٨ مادة. وتوضح مواد الباب الأول المتعلق بمديري المدارس، والمكون من ٣٦ مادة، صلاحيات مدير المدرسة في بدايات التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية. في تلك الفترة، كانت مديرية المعارف العمومية مسؤولة عن التعليم في الحجاز، ولكن بعد عام ١٩٣٢ أصبحت المديرية مسؤولة عن التعليم في كافة البلاد، وليس فقط في المملكة الحجازية. ومن أبرز المواد المتعلقة بمسؤوليات مدير المدرسة هي تلك التي تحدد مهامه في متابعة الأمور اليومية للمدرسة مثل حضور وانصراف الطلاب والانضباط، بالإضافة إلى الإشراف على سير العملية التعليمية والإشراف على المعلمين. تنص المادة الثامنة على أن مدير المدرسة هو بمثابة مشرف تربوي حديث، حيث يجب عليه إبداء ملاحظاته للمدرس على انفراد بعد انتهاء الدرس، وهو ما يقوم به المشرف التربوي في الوقت الحالي. لا يعطي النظام المدرسي الكثير من الصلاحيات لمدير المدرسة، فلا يحق له خصم من رواتب المعلمين، بينما يستطيع خصم جزء من راتب الخدم. تنص المادة الخامسة والثلاثون على أن المدير يحق له معاقبة الخدم بقطع أيام من مرتباتهم، مع إبلاغ الإدارة بذلك وتوضيح الأسباب. كما تُكلف المادة السابعة والعشرون مدير المدرسة بتنظيم وتقسيم الأعمال بين المعلمين وإصدار الجداول.

يتميز الباب الثالث من نظام المدارس لعام ١٩٢٩ أنه يحتوي على مواد تحدد سلوكيات ومهام الأستاذ في المدارس الحكومية في مملكة الحجاز. فهو مطالب بأن يكون قدوة جيدة للتلاميذ، ومن الملاحظ أنه يُحظر على المعلم التدخين في المدرسة، وهو إجراء لا يزال معمولًا به في المدارس الحالية. تنص إحدى المواد على أن المعلم لا يكلف بأكثر من ٢٤ حصة أسبوعيًا، وهو نظام لا يزال ساريًا حتى الآن في المدارس الحكومية. بالإضافة إلى ذلك، تقع على عاتق المعلم مسؤولية متابعة أداء الطلاب والتأكد من سلامتهم ونظافتهم وفهمهم للدروس. يمكن فهم المادة الثانية والخمسين من النظام بأنها تلزم الأستاذ بالاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب، حيث تنص على أن يوجه الأستاذ عنايته بالتعليم إلى جميع التلاميذ بشكل عادل، دون تفضيل البعض على الآخرين. تعني هذه المادة ضرورة تحقيق العدالة في التعليم، حتى لو لم تُذكر بشكل صريح. كما تنص المادة ذاتها على أن يكون المعلم لينًا وسطًا في تعامله مع الطلاب، لا شديدًا ولا متساهلاً. دعت المادة الرابعة والخمسين بشكل صريح إلى مخاطبة التلاميذ باللغة العربية الفصحى وحثهم على استخدامها ولازال يعمل بتلك المادة حتى اللحظة. تحث المادة السادسة والخمسون المعلم على التحضير الجيد للدروس، حيث تنص على أن الأستاذ يجب أن يعد دروسه بشكل جيد. بناءً على ذلك، يتضح أن الباب المتعلق بالمعلمين في نظام ١٩٢٩ يحدد الواجبات والمسؤوليات والسلوكيات المسموحة والمرفوضة للمعلم، وكذلك المهام العملية والوظيفية. ولا يتحدث هذا النظام عن أي حقوق مالية أو رواتب معينة، حيث لم يكن هناك نظام رواتب موحد في تلك الحقبة.

ويحتوي الباب الرابع المتعلق بالتلاميذ على مواد مهمة، من أبرزها المادة السابعة والخمسون التي تنص على أن مدارس الحكومة السعودية مفتوحة لجميع الطلاب، بغض النظر عن جنسياتهم، وتقوم على تعليم الدين الإسلامي الصحيح لضمان سعادتهم في الحياة، والتعليم فيها مجاني. تأتي هذه المادة في وقت كانت فيه تمويل التعليم عملية شاقة للحكومة بسبب شح الموارد، وقد صدر هذا النظام قبل توحيد المملكة وقبل اكتشاف وتصدير النفط بحوالي عشر سنوات، مما يبرز التزام القيادة السياسية بقيادة الملك عبد العزيز بأهمية التعليم. تقبل المدارس الحكومية جميع الجنسيات، وهذا يدل على بعد نظر صانعي النظام في فترة كانت المملكة الحجازية لا تضم العديد من المواطنين من غير السعوديين وأبنائهم. كما أن النظام صدر في عام ١٩٢٩، وهي فترة كانت العبودية لا تزال موجودة في البلاد رغم التشريعات التي أصدرها الملك عبد العزيز في الثلاثينيات للحد من هذه الظاهرة، مما مهد لإيقاف العبودية تماماً في المملكة في مطلع الستينيات في عهد الملك سعود. النظام يؤكد أن التعليم مشمول لجميع أطياف المجتمع، بما في ذلك الطلاب غير المواطنين، ويركز على التعليم الديني الإسلامي الصحيح، مما يميزه عن الأنظمة العلمانية في تلك الفترة. النظام لا يحد من تعليم الرقيق، حيث لم توجد أي مادة تمنع تعليمهم، مما يعكس بعد نظر الحكومة وتفوقها في صياغة الأنظمة منذ البداية. المادة الثامنة والخمسون تنص على عدم قبول الطلاب فوق سن السادسة عشرة في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويجب عليهم مغادرة المقاعد الدراسية عند تجاوزهم سن العشرين حسب التقويم الهجري. يمنع الانتقال بين المدارس إلا بعذر مقبول. كما تحث المواد المتعلقة بالتلاميذ على السلوكيات المطلوبة، وتمنعهم من التخريب أو الكتابة على ممتلكات المدرسة، وكذلك تمنعهم من البيع والاقتراض فيما بينهم، مما يؤكد أن المدارس مخصصة فقط للأغراض التعليمية بعيداً عن الأمور التجارية.

يتعلق الباب الخامس بالجزاءات، ومن أبرز مواده المادة الخامسة والستون التي تحظر تماماً استخدام العقاب البدني. كان هذا الأمر غير شائع في تلك الفترة، حيث كان من المعتاد توجيه العقاب البدني عند مخالفة صغار السن للتعليمات. وجود هذه المادة يدل على بعد نظر مبتكري النظام المدرسي في تلك المرحلة، حيث أن حتى الدول المتقدمة لم تمنع العقاب البدني إلا في مراحل متأخرة بعد هذا التاريخ. كما تأخذ المواد بعين الاعتبار الحالة النفسية للطلاب، حيث يُنصح بأن يكون التوبيخ منفرداً حفاظاً على كرامة التلاميذ. تتدرج العقوبات بحيث يتم التوبيخ أمام الطلاب فقط في حالة تكرار المخالفة وكونها كبيرة، مع الالتزام بعدم استخدام العقاب الجسدي وأن تكون العقوبة فردية في الأصل. من العقوبات الأخرى التي لم تستمر، كان هناك عقوبات بالحجز في المدرسة بعد انتهاء الدروس، بالإضافة إلى تنقيص درجات المواظبة والسلوك، وهو أمر لا يزال معمولاً به. كذلك، كانت هناك عقوبات تتعلق بالاقتطاع من راتب الطلاب الذين كانوا يتلقون مساعدات مالية، نظراً لأن العديد من الأسر كانت تعتمد على الطلاب كمصدر دخل، مما قد يتعارض مع تعليمهم. لذا، كانت الحكومة تحرص على توفير الرواتب والأجور للطلاب لتعويضهم عن العمل في فترة كان فيها الشح المالي في البلاد. كما تتناول المادة السابعة والستون الفسح والإجازات، حيث كانت هناك إجازة أسبوعية من ظهر يوم الخميس إلى صباح يوم السبت، حيث كانت الإجازة تقتصر على يوم الجمعة فقط. لاحقاً، أصبحت الإجازة يومي الخميس والجمعة، ولا تزال عطلة نهاية الأسبوع حالياً يومي الجمعة والسبت، بينما في السابق كان هناك يوم إجازة واحد أسبوعياً. كما أن الإجازات تتزامن مع الأيام التي تعطل فيها الدوائر الحكومية، وهو نظام لا يزال معمولاً به حتى الآن.

يتناول الباب السادس الامتحانات، وتنص المادة الواحدة والسبعون على أن الاختبارات يجب أن تُجرى في نهاية كل ثلاثة أشهر لجميع المدارس التحضيرية والابتدائية والثانوية في جميع المواد، باستثناء المحفوظات والمطالعة، التي تكون شفوية وتُحتسب درجاتها من متوسط الدرجات الشفوية الشهرية. أما في المدارس العليا، فيكتفى بامتحان واحد في نهاية السنة يتم إجراؤه بواسطة مدرسي المدارس مع العناية التي تكفل الإتقان كما يراه مدير المدرسة. في السنوات النهائية، تُجرى الاختبارات بواسطة لجان تعينها الإدارة العامة، وتحدد الإدارة مواعيد جميع الاختبارات. المادة السبعون تنص على أن الاختبارات النهائية في آخر سنة من كل مرحلة دراسية تُجرى بواسطة الإدارة العامة، مما يعكس تبني النظام المركزي للاختبارات منذ فترة طويلة. هذه الاختبارات المركزية استمرت حتى وقت قريب، حيث اقتصرت فيما بعد على المرحلة الثالثة ثانوي ثم ألغيت لاحقاً. كما يتضمن الباب السابع أحكامًا عامة تهدف إلى تنظيم العمل والحفاظ على استمرارية النظام داخل المدارس. يمنع انتقال أي موظف من موظفي المدارس إلى وظيفة أخرى دون علم إدارة المعارف العمومية، ولا يمكن الانتقال خلال السنة الدراسية لتجنب أي خلل في نظام واستمرارية المدارس. لا يحق للموظف التغيب عن مقر إقامته إلا بإذن من الإدارة، وإذا أراد إجازة عليه تقديم طلبه قبل ١٥ يومًا من السفر.

يجب على موظفي المدارس العودة إلى وظائفهم قبل بدء الدراسة بيومين على الأقل، مع ملاحظة أن الموظفين في الوقت الحالي يعودون قبل بدء الدراسة بفترة أطول. كما لا يُسمح لموظفي المدارس بمخاطبة أي جريدة أو المشاركة فيها لتجنب التشويش. إضافة إلى ذلك، يمنع الاقتراض أو المعاملات المالية بين الأساتذة والتلاميذ أو بين الموظفين لتجنب الاشتباهات المالية.

استنتاجات الدراسة

تم استنتاج عدد من أهم ملامح الأنظمة التعليمية ما بين عامي ١٩٢٦ و١٩٢٩، ومن أبرزها ما يلي:

١. بين عامي ١٩٢٦ و١٩٢٩، صدرت عدة أنظمة تعليمية تتعلق بالتعليم الحكومي في المملكة الحجازية، والتي أصبحت لاحقًا المملكة العربية السعودية. أبرزها:

- التعليمات الأساسية (١٩٢٦): كانت هذه التعليمات بمثابة نظام للحكم في المملكة الحجازية، واشتملت على مواد متعلقة بالتعليم. أكدت هذه التعليمات على مجانية التعليم واعتمدت اللغة العربية الفصحى كلغة رسمية في التدريس، وأكدت على التعليم وفق الضوابط الشرعية الإسلامية.
- نظام مجلس المعارف (١٩٢٧): صدر هذا النظام لتنظيم عمل مجلس المعارف شملت مواده تنظيم التعليم والإشراف عليه، بالإضافة إلى تحديد صلاحيات ومسؤوليات المجلس في وضع البرامج التعليمية والمناهج.
- نظام توحيد المناهج (١٩٢٧): صدر هذا النظام بعد نظام مجلس المعارف ، وأكد على مركزية التعليم وتوحيد المناهج في جميع المدارس. نص النظام على أن تكون المناهج وفقًا للتعليم الإسلامي وتحت إشراف الهيئة العلمية.
- نظام المدارس (١٩٢٩): هذا النظام كان أول نظام تعليمي مفصل في البلاد، واشتمل على ٨٨ فقرة ويشمل سبعة أبواب. ونظم هذا القطاع التعليم الحكومي في بكافة تفاصيله، بما في ذلك تنظيم عمل مديري المدارس والمعلمين والتلاميذ، والإشراف على الامتحانات، ووضع الإجراءات التأديبية.

وهذه الأنظمة كانت أساس تطوير النظام التعليمي في المملكة، حيث وضعت الأسس والقواعد التي ما زالت بعض موادها مطبقة حتى اليوم.

٢. بالرغم من التحديات السياسية والأمنية والاقتصادية، اهتم الملك عبد العزيز بالتعليم النظامي.
٣. كان التعليم الحكومي مستندًا إلى التعليمات الإسلامية.
٤. منذ بداية تأسيس التعليم الحكومي، كان التعليم مركزيًا وشمل مركزية اتخاذ القرارات بما فيها لتعيين والفصل والخصم من رواتب المعلمين والمناهج والإجازات وغيرها من الأمور.
٥. كانت المدارس السعودية الحكومية مفتوحة للجميع، بما في ذلك غير المواطنين.
٦. كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في التدريس بالمدارس الحكومية
٧. كان التعليم مجانياً بالرغم من التحديات المالية.

٨. الأنظمة التعليمية الأولى لم تتطرق إلى تعليم المرأة، سواء إيجاباً أو سلباً، لكن تعليم المرأة النظامي كان غير مقبول اجتماعياً بشكل كبير في تلك الحقبة حتى عند تأسيس الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٩٦٠، أي بعد أكثر من مرور ثلاثة عقود من صدور هذه الأنظمة، واجهت المدارس صعوبة في انضمام البنات للمدارس النظامية الحكومية.

٩. كانت معظم الصلاحيات متمركزة عند مديرية المعارف ومجلس المعارف.

١٠. بدأ توحيد المناهج منذ السنوات الأولى لتأسيس مديرية المعارف.

١١. كان النصاب الأعلى للمعلمين ٢٤ حصة أسبوعياً.

١٢. كانت عطلة نهاية الأسبوع يوم الجمعة فقط، وكانت الإجازة السنوية تتم وفق التقويم الهجري تحديدا من ١ ذو القعدة إلى ١٠ محرم.

١٣. كانت صلاحيات مدير المدارس محدودة.

١٤. لم توجد مواد تمنع تعليم الرقيق في تلك المرحلة في المملكة الحجازية حيث كان لا يزال هناك عبيد.و أصدر الملك عبد العزيز في ثلاثينات القرن الماضي تعليمات تحد بشكل كبير من تجارة الرقيق في البلاد، مما مهد لتجريم العبودية في السعودية بشكل كامل في عهد الملك سعود.

١٥. كان العقاب البدني ممنوعاً وفق نظام المدارس لعام ١٩٢٩.

المراجع

البشر, سعود. (٢٠٢٣). البعثات التعليمية السعودية إلى جامعات الولايات المتحدة. مجلة العلوم التربوية والانسانية, (٢٦), ١٤٤-١٦٨.

البشر, سعود. (٢٠٢٣). تاريخ الجامعات الأوروبية منذ النشأة وحتى نهاية العصور الوسطى. مجلة العلوم التربوية والانسانية, (٢٧), ١٣٨-١٥٦.

دعدع, سحر. (٢٠٢٢). التطور التاريخي لمدرسة تحضير البعثات بمكة المكرمة (١٣٥٥-١٣٧٣هـ/١٩٣٦-١٩٥٣م). مجلة تكريت للعلوم الانسانية. م٢٩,ع ١٢.

السلامة, محمد. (٢٠٢٠). التعليم النظامي في البدائع في عهد الملك عبدالعزيز. مجلة العلوم العربية والانسانية. م١٣, ع٤.

السلمان, محمد.(١٩٩٩). التعليم في عهد الملك عبدالعزيز. دارة الملك عبدالعزيز. الرياض

صحيفة أم القرى. (١٩٢٦). العدد ٦٦ . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (١٩٢٦). العدد٩٠ . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (١٩٢٦). العدد٩١ . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (١٩٢٧). العدد ١٣٧. مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (١٩٢٧). العدد ١٣٨ . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (١٩٢٩). العدد ٢١٤. مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (١٩٢٩). العدد٢١٢ . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (١٩٢٩). العدد٢١٣ . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

وزارة المعارف. (٢٠٠٣). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة. مطابع الوزارة.

تطور التنظيمات التعليمية للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية (١٩٢٦-١٩٣٨)

تطور التنظيمات التعليمية للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية (١٩٢٦-١٩٣٨)

إعداد
د. سعود غسان البشر- جامعة الملك سعود
إبراهيم بن ناصر المعطش - طالب دراسات عليا بجامعة الملك سعود
سفر دخيل محمد الحارثي – وزارة التعليم
فهيد بن منور المطيري- طالب دراسات عليا بجامعة الملك سعود

الملخص:

شهدت الفترة من عام ١٩٢٦ إلى ١٩٣٨ حراكًا غير مسبوق في تنظيم وإدارة وتأسيس تعليم المدارس الحديثة في الجزيرة العربية بعد توحيدها على يد الملك عبد العزيز، الذي كان حريصًا على شأن التعليم. تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف واقع التنظيمات المتعلقة بالمدارس الأهلية النظامية في المملكة العربية السعودية بين عامي ١٩٢٦، وهو العام الذي شهد تأسيس أول إدارة تعليمية تشرف على المدارس الحديثة وهي مديرية المعارف، وعام ١٩٣٨، وهو العام الذي صدر فيه نظام المدارس الأهلية. اعتمد هذا البحث على المنهج التاريخي الوصفي والتحليلي لمناسبة أهداف وأسئلة الدراسة. ووجدت الدراسة أن المدارس الأهلية قبل عهد الملك عبد العزيز كانت تعاني من مشكلات تنظيمية كبيرة وصعوبات تمويلية. كما اكتشفت الدراسة أن هناك زيادة مطردة وبشكل سريع في تأسيس المدارس الأهلية منذ بداية عهد الملك عبد العزيز. وتشير الدراسة إلى أن الأنظمة الأولى لمديرية المعارف كانت تشمل المدارس الحكومية والأهلية معًا، دون تمييز بينها. كانت بعض المدارس الأهلية تمول من قبل الحكومة. من أبرز ما وجدته الدراسة أن نظام عام ١٩٣٨ فصل في عدة مسائل، منها أن يكون مؤسس المدرسة مسلمًا، وأن يكون مدير المدرسة سعوديًا، وأن تكون الأولوية في التعين في المدارس الأهلية للأساتذة السعوديين. أيضًا، يحتوي نظام ١٩٣٨ على مواد كثيرة ملزمة للمدارس الأهلية. قدمت الدراسة بعض التوصيات والاستنتاجات المهمة لتطوير وتحسين التعليم الأهلي في المملكة، بناءً على التحليل العميق للتنظيمات والتشريعات المتعلقة بهذا المجال خلال الفترة المذكورة.

الكلمات الاستدلالية: النظام التعليمي, نظام التعليم في السعودية, المدارس الاهلية, تاريخ التعليم, مديرية المعارف

Abstract:

The period from 1926 to 1938 witnessed unprecedented movement in the organization, administration, and establishment of modern school education in the Arabian Peninsula after its unification under King Abdulaziz, who was keen on the importance of education. This study explores the reality of private school regulations in the Kingdom of Saudi Arabia between 1926, the year that marked the establishment of the first educational administration overseeing modern schools known as the Directorate of Education, and 1938, the year the Private Schools System was enacted. This research adopted the historical, descriptive, and analytical methodology suitable for the objectives and questions of the study. The study found that private schools faced significant organizational issues and financial difficulties before King Abdulaziz›s era. It also discovered a steady and rapid increase in the establishment of private schools since the beginning of King Abdulaziz›s reign. The study indicates that the Directorate of Education›s initial regulations included public and private schools without distinction. The government-funded some private schools. One of the study›s significant findings is that the 1938 regulation differentiated several issues, such as requiring the school founder to be Muslim, the school director to be Saudi, and giving priority in hiring teachers in private schools to Saudi nationals. Additionally, the 1938 regulation contains numerous mandatory provisions for private schools. The study presented several recommendations and essential conclusions for developing and improving private education in the Kingdom, based on a deep analysis of the regulations and legislations related to this field during the mentioned period.
Keywords: educational system, education system in Saudi Arabia, private schools, history of education, Directorate of Knowledge.

المقدمة

عرف الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن رحمه الله قيمة التعليم منذ سن مبكرة بفضل حرص والده الإمام عبد الرحمن على تعليمه، بالإضافة إلى اهتمام أسرة آل سعود بالتعليم منذ عهد الإمام محمد بن سعود. تشير المصادر التاريخية إلى نهوض التعليم الديني في زمن الدولة السعودية الأولى والثانية، وتلقى الملك عبد العزيز العلم على يد عدد من العلماء والمشايخ في عدة مناطق قبل توليه مقاليد الحكم (ابن بشر، ١٩٨٢؛ السلامة، ٢٠٢٠؛ العثيمين، ٢٠٠٥). وبعد استعادة الحجاز، أسس الملك مديرية المعارف العامة في عام ١٩٢٦، وجعل مقرها في مكة المكرمة، رغم عدم اكتمال توحيد المملكة في ذلك الوقت. يعكس هذا حرصه على التعليم وأهميته في بناء الدولة الحديثة واهتمامه بالمورد البشري. وتأسست مديرية التعليم في عام ١٩٢٦، وكانت في بداية عهدها مسؤولة عن شؤون التعليم في المملكة الحجازية، ثم توسعت مسؤولياتها لتشمل جميع أنحاء البلاد، والتي أطلق عليها المملكة العربية السعودية في عام ١٩٣٢. وعند تأسيس مديرية المعارف، لم يكن هناك سوى ١٢ مدرسة، معظمها أهلية، وكانت معظم هذه المدارس قائمة قبل عهد الشريف الحسين بن علي الذي قام بالثورة العربية وطرد العثمانيين من عدة مناطق عربية بما فيها الحجاز (الغامدي وعبدالجواد، ٢٠١٥؛ وزارة المعارف، ٢٠٠٣).

و باشرت المديرية عملها في محرم ١٣٤٥ (١٩٢٦)، وكان يتبع لها ١٢ مدرسة أميرية وأهلية. وخلال أول عام من عملها، ارتفع عدد الطلاب إلى أكثر من ٦٠٠ طالب، مما يدل على تعطش الناس للتعليم الحديث. كانت هناك أنماط من التعليم غير الرسمي مثل الكتاتيب، لكن التعليم الحديث تأخر في المنطقة بسبب عدم إيمان الدولة العثمانية بالمدارس الحديثة حتى وقت متأخر. وعندما افتتحت المدارس في نهايات القرن التاسع عشر، كانت لغة التدريس التركية، مما أدى إلى عزوف العديد من العوائل عن تسجيل أبنائهم في المدارس خشية عليهم من تغيير لغتهم العربية التي هي لغة القرآن الكريم ولغة آخر الأنبياء والمرسلين النبي العربي القرشي سيد ولد آدم محمد عليه أفضل الصلاة والسلام. وفي عهد الشريف حسين بن علي، افتتح عدد قليل من المدارس، لكن لم يكن ذلك كافيًا لجميع الطلاب المتعطشين للتعليم. وبرغم الظروف المالية الصعبة للدولة السعودية الثالثة في بداية تكوينها على يد الملك عبد العزيز وعدم الاستقرار المالي والأمني في بداية حكمه، أصر الملك المؤسس على تعليم شعبه إدراكًا منه لأهمية التعليم. وخصص ميزانية بلغت ٦٦٦٥ جنيه إسترليني لمديرية المعارف في عامها الأول. لم يكن هناك الريال السعودي في ذلك الوقت، حيث لم تظهر التنظيمات المالية إلا في عام ١٩٢٨، وهو العام الذي صدر فيه الريال العربي. تهتم الورقة البحثية بدراسة تطور التنظيمات والتشريعات الرسمية الصادرة من حكومة الملك عبد العزيز بين عامي ١٩٢٦ و١٩٣٨ المتعلقة بالمدارس الأهلية النظامية (العموش والشرعة، ٢٠٢١؛ السلمان، ١٩٩٩؛ السباعي، ١٩٩٩؛ حمزة، ١٩٦٧؛ وزارة المعارف، ٢٠٠٣). وتهتم هذه الورقة فقط بالشؤون المتعلقة بالمدارس وليس بالكتاتيب الخاصة، حيث كانت في تلك المرحلة الكتاتيب الخاصة، والتي تُعد من أشكال التعليم غير الرسمي، هي الشكل الشائع للتعليم في الجزيرة العربية.

أسئلة الدراسة:

- ما هو واقع المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية حتى عام ١٩٣٨؟
- ما هي التنظيمات الرسمية المؤثرة على المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية حتى عام ١٩٣٨؟
- ما هو أثر التنظيمات الرسمية على المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية حتى عام ١٩٣٨؟

أهداف الدراسة:

- اكتشاف أثر تأسيس مديرية المعارف على المدارس الأهلية في البلاد.
- التعرف على واقع المدارس الحديثة في الجزيرة العربية حتى عام ١٩٣٨.
- التعرف على الشخصيات المؤثرة في تأسيس المدارس الأهلية الأولى في البلاد.
- اكتشاف العوامل المؤثرة على مسيرة المدارس الأهلية حتى عام ١٩٣٨.
- معرفة التشريعات والتنظيمات الحكومية ودورها في تطور التعليم الأهلي حتى عام ١٩٣٦.
- التعرف على تأثير التنظيمات الرسمية على المدارس الأهلية.
- اكتشاف تأثير نظام مجلس المعارف على مسيرة التعليم الأهلي حتى عام ١٩٣٨.
- معرفة دور نظام توحيد المناهج على المدارس الخاصة في تلك الحقبة.
- التعرف على نظام المدارس لعام ١٩٢٩ وتأثيره على المدارس الأهلية.
- معرفة بعض المدارس الأهلية التي تأسست في البلاد حتى عام ١٩٣٨.
- فهم نظام المدارس لعام ١٩٣٨ وأثره على المدارس الأهلية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى أنها من الدراسات النادرة التي تدرس تطور التنظيمات الرسمية الخاصة بالمدارس الأهلية النظامية في البلاد في الفترة الزمنية ما بين عامي ١٩٢٦ إلى عام ١٩٣٨. ويتوقع أن تكون الدراسة مهمة للباحثين في نظم التعليم في المملكة العربية السعودية. كما أن الدراسة توفر الكثير من المعلومات التاريخية والقانونية من مصدرها الأولي وهي الصحيفة الرسمية للبلاد صحيفة أم القرى برقم العدد والتاريخ. هذا العمل أخذ من الباحثين في هذه الدراسة مجهود كبير، خاصة وأن كثيراً من الكتب التي نشرت معلومات عن أنظمة التعليم في فترة مديرية المعارف تنقل عن كتب أو مصدر ثانوي كالمجلات، ولهذا تعتبر الدراسة أصيلة وتوفر الكثير من المراجع والمعلومات.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج البحثي التاريخي التحليلي والوصفي لمناسبته لأسئلة وأهداف الدراسة. وقد تم الاعتماد بشكل كبير على صحيفة أم القرى، وهي الصحيفة الرسمية للدولة منذ عهد الملك عبد العزيز وحتى اليوم. ساعد نشر المركز الوطني للوثائق والمحفوظات لجميع أعداد صحيفة أم القرى على موقعه الرسمي على الإنترنت في الاطلاع وأخذ المعلومات من المصدر الرسمي، مما يعطي قيمة مضافة لهذا البحث. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام المنهج التحليلي لفهم وتحليل الأنظمة التعليمية.

النتائج:

المبحث الأول: واقع المدارس الاهلية حتى عام ١٩٣٨

كانت الأوضاع التعليمية في المناطق العربية، بما فيها الجزيرة العربية، خلال حكم الدولة العثمانية في حالة سيئة, فلم يكن للعثمانيين اهتمام كبير بالتعليم، إذ ركزوا بشكل رئيسي على الأمور العسكرية وأهملوا جوانب التعليمية. ساهم غياب الاهتمام العثماني بالتعليم في تعرض الدول الإسلامية للاختراقات من قبل أعداء الأمة، الذين حاولوا تغيير ديانة المسلمين إلى النصرانية حيث دخلت العديد من الحملات التبشيرية إلى المنطقة، بما فيها مناطق من الجزيرة العربية، تحت ذريعة نشر التعليم وبشكل اكبر تقديم خدمات الرعاية الطبية، وأسسوا العديد من مؤسسات التعليم والمستشفيات بل قاموا بتأسيس مؤسسة تعليم عالي تدعى اليوم الجامعة الأمريكية في بيروت، التي تأسست على يد احدى الحملات التبشيرية الممولة من إحدى الارساليات التبشيرية الامريكية (البشر, ٢٠٢١). وبالرغم هذه الجهود، لم تفلح الحملات التبشيرية في تحقيق أهدافها. اشتدت الحملات التبشيرية في المناطق العربية منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر وحتى نهايات العقد الرابع من القرن العشرين.

وأدركت الدولة العثمانية متأخرة أهمية التعليم الحديث، فأصدرت في نهايات حكمها لوائح وقوانين للتعليم، منها قانون المعارف لعام ١٨٦٩، الذي نص على افتتاح مدرسة رشيدية في كل منطقة يزيد عدد سكانها عن ٥٠٠ دار، بغض النظر عن ديانة أهلها (التكريتي و الجنابي, ٢٠٢٠). تم افتتاح بعض المدارس العثمانية في مكة وجدة والأحساء، ولكن هذه المدارس كانت تدرس باللغة التركية، مما أدى إلى عزوف كثير من الأهالي عن تسجيل أبنائهم فيها بسبب معرفتهم نية الاتراك بتريك العرب خاصة وان اللغة العربية ليست لغة قوم من الاقوام بل هي اللغة التي اختارها الله لتكون لغة القرآن الكريم الذي هو كلام الله وكرم الله العرب والعربية بان جعل آخر الأنبياء وسيد ولد آدم محمد علية الصلاة والسلام عربي من قبيلة قريش وهو فضل رباني لا فضل للبشر فيه. وكرد فعل لغياب التعليم النظامي العربي في عهد العثمانيين بادر بعض طلاب العلم مثل رحمت الله الهندي الكيرواني المتوفى عام ١٨٩١ بتأسيس مدرسة حديثة اسماها المدرسة الصولتية في مكة المكرمة . كما قام بتأسيس الشيخ عبد الحق قاري وهو من الهند أيضا بتأسيس مدرسة حديثة بمكة المكرمة عام ١٨٨١ وهي المدرسة الفخرية في مكة المكرمة. ومدرسة دار الفائزين الذي اسسها الشيخ عبدالخالق محمد حسين البنغالي في عام ١٨٨٦. كما أسس السيد محمد علي زينل وهو أحد كبار تجار اللؤلؤ في جدة مدرسة الفلاح بمدينة جدة عام ١٩٠٥ ثم افتتح فرع للمدرسة في مكة المكرمة عام ١٩١٢ وهي من اميز المدارس الاهلية في تلك الحقبة. كذلك تاسست في تلك الحقبة مدرسة الخياط الخيرية التي اسسها الشيخ محمد الخياط عام ١٩٠٨. وفي عام ١٩٠٩ تاسست اول مدرسة عربية في مكة المكرمة استعملت مقاعد الدراسة والسبورة لطلابها وهي مدرسة قاعة الشفاء. ويلاحظ تمرز المدارس الحديثة الحجاز دون غيرها من مناطق الجزيزة العربية كونها مناطق مقدسة للمسلمين وكثير من المسلمين يرغبون في عمل الخير في تلك المناطق خاصة في ظل الظروف الاقتصادية السيئة التي يعيشها الحجاز في تلك المرحلة (السباعي, ١٩٩٩;السلمان, ١٩٩٩; الفقيه, ١٩٩٤;مقدادي, ١٩٨٥).

وبعد اندلاع الثورة العربية في عام ١٩١٦ سيطرة الشريف على الحجاز أوقف المدارس العثمانية, وينقل العموش وشرعة (٢٠٢١) عن بعض المصادر التي تؤكد أن أهل مكة بدأوا يتحدثون التركية نتيجة سياسة التتريك التي اتبعها العثمانيون، خاصة في المجالات الرسمية ومنها التعليم الحديث. وقد دفع هذا الأمر الشريف إلى تأسيس وكالة للمعارف تهدف إلى تعليم الناس واعتماد اللغة العربية كلغة رسمية للتدريس. كما تم إيقاف جميع المدارس العثمانية، وهي مدارس كانت تُعلم التلاميذ باللغة التركية حتى في مقررات اللغة العربية. وخلال فترة حكم الشريف للحجاز التي امتدت ما بين عامي ١٩١٦ إلى ١٩٢٤ تطور التعليم الحديث لكن ليس بالشكل المؤمول حيث قام السلطات بتأسيس المدرسة الخيرية الهاشمية في عام ١٩١٦ والمدرسة الهاشمية الراقية في عام ١٩١٦ و مدرسة المعلاة التحضيرية عام ١٩١٧ ومدرسة حارة الباب. كما تم تأسيس المدرسة الزراعية والمدرسة الحربية. يذكر ان المراحل الدراسية في تلك الحقبة هي المرحلة التحضيرية وهي مرحلة تسبق الابتدائية وكان مدة الدراسة بها عامان في عهد الشريف الحسين ثم المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة بها أربعة سنوات ثم المرحلة الثانوية وكانت الدراسة بها أربعة سنوات ولم يكن هناك مرحلة متوسطة في تلك الحقبة الزمنية (العموش وشرعة, ٢٠٢١).

أ: تطور المدارس الاهلية في المملكة العربية السعودية

أول مدرسة نظامية عربية في الجزيرة العربية المدرسة الصولتية

مؤسس المدرسة

هو رحمة الله بن خليل الرحمن الكيرواني العثماني الهندي، الذي ينتهي نسبه عند الجد الرابع والثلاثين إلى الخليفة الراشد عثمان بن عفان رضي الله عنه. ولد الشيخ بالقرب من دلهي عام ١٢٣٣هـ (١٨١٨م) في أسرة امتلأت بالعلم والحكمة والأدب. اشتهر الشيخ بمقاومته للاحتلال البريطاني، وقد خاض مناظرات كبيرة في الهند ضد حملات التبشير النصرانية، خصوصاً بعد القضاء على الدولة المغولية الإسلامية على يد المحتلين البريطانيين. وألف الشيخ عدة كتب للرد على شبهات المبشرين، مثل كتاب «إظهار الحق». ونتيجة لنشاطه المؤثر في مناظراته، رأت الحكومة البريطانية خطورته على حملاتها التبشيرية، فرصدت مكافأة قدرها ألف روبية هندية لمن يأتي به حياً أو ميتاً.و بسبب هذه المطاردة، غادر الشيخ الهند وانتقل إلى عدة بلدان حتى وصل إلى مكة عام ١٢٧٨هـ (١٨٦١م). هناك، لاحظ أن التعليم في الحجاز غير منتظم، فاجتمع بكبار أهل العلم، ومنهم الشيخ أحمد بن زيني دحلان، وبدأ في إدخال العلوم العصرية إلى مكة، مثل الرياضيات والهندسة وعلم الفلك. أسس الشيخ أول مدرسة بنظام تعليمي جديد على نفقته الخاصة في سنة ١٢٨٥هـ (١٨٦٨م) بالقرب من الحرم، ثم نقلها إلى دار أحد الهنود المقيمين في مكة. عرفت المدرسة بمدرسة الشيخ رحمة الله أو المدرسة الهندية. وفي عام ١٢٨٩هـ (١٨٧٢م)، قدمت امرأة هندية للحج تدعى صولت النساء، وكانت تنوي إنشاء مبرة أو استراحة مجانية للحجاج والمعتمرين، أو ما يسمى رباط، في مكة.

فاقترح عليها الشيخ رحمة الله إنشاء مدرسة بدلاً من الرباط، فتبرعت بالأموال اللازمة واشترت أرضاً قرب الكعبة المشرفة. تم افتتاح المدرسة الجديدة في منتصف شعبان ١٢٩٠هـ (١٨٧٣م) وانتقل إليها الطلاب والمعلمون في ١٤ محرم ١٢٩١هـ (١٨٧٤م). حاولت القنصلية الإنجليزية إغلاق المدرسة، لكنها لم تنجح في ذلك. تجنب الشيخ الدخول في الأمور السياسية والخلافات المذهبية، مما ساعد في استمرار المدرسة. كما كان هناك مكان مخصص للطلاب الغرباء والفقراء، يوفر لهم السكن والطعام دون مقابل. بعد استعادة الملك عبد العزيز للحجاز، زار المدرسة برفقة الشيخ محمد نصيف والشيخ يوسف ياسين، وتفقد أقسامها وأثنى على القائمين عليها (العساف, ٢٠١٧: الفقيه, ١٩٩٤: زيلمي, ٢٠٢١).

المدرسة الصولتية منذ التأسيس عام ١٨٦٨وحتى عام ١٩٣٦.

مراحل تأسيس المدرسة الصولتية

شعر الشيخ رحمة الله بأن التعليم في مكة لا يتماشى مع مكانة هذه المدينة المقدسة.و كانت الحالة التعليمية آنذاك تتسم بالانقسام الشديد، حيث كانت مكة المكرمة تفتقر إلى المدارس التي تجمع بين العلوم الدينية والعلوم الطبيعية، أو ما يسمى بالعلوم الدنيوية. كان التركيز فقط على التعليم الديني وإهمال العلوم الأخرى. كذلك، لم يكن العلماء يقومون بواجبهم بشكل كافٍ، وكانت هناك مقررات ثابتة في علوم الدين واللغة العربية تدرس للطلاب دون منهج ثابت. و لم يكن هناك ترتيب واضح للمناهج في التدريس بالحرم المكي، فلا يعرف الطلاب متى يبدأون الدروس ومتى ينتهون، وما هو المستوى المطلوب منهم. كان الأسلوب التربوي المتبع يركز على المحاضرة التقليدية دون إعطاء فرصة للطلاب للسؤال والمناقشة، مما أدى إلى تراجع دور الطالب في العملية التعليمية. كما لاحظ الشيخ أن أبناء المهاجرين إلى مكة، الذين يفدون إليها من جميع أنحاء العالم الإسلامي، كانوا يجدون صعوبة في الحصول على العلم بسبب عدم وجود مدارس نظامية وهيئات تنظم التعليم. هذه الأسباب جعلت الشيخ رحمة الله يفكر في إنشاء مدرسة مركزية تجمع بين العلوم الدينية والدنيوية.وافتتح الشيخ رحمة الله أول مدرسة نظامية في مكة المكرمة على نفقته الخاصة في عام ١٢٨٥هـ وهدفت المدرسة إلى خدمة طلاب العلم من الهند وسائر أنحاء العالم الإسلامي. وتلاحظ السجلات الأولى للمدرسة وجود علاقات قوية بين الهند ومكة في مجالات التدريس وجمع التبرعات. أُنشئت المدرسة في محيط الحرم عند باب الزيادة، لكنها لم تحقق جميع أهداف الشيخ رحمة الله في تنظيم الدراسة. لذلك، لفت الشيخ أنظار المهاجرين الهنود إلى المساهمة في إنشاء مدرسة في مكة، وحثهم على دعم المشروع الخيري من خلال الحفلات والمؤتمرات. نتيجةً لذلك، تبرع الرئيس فيض أحمد خان المهاجر بدار السقيفة في الشامية لتكون مدرسة الشيخ رحمة الله. وبال من رغم انتقال قسم الحفاظ إلى المسجد الحرام، إلا أن المدرسة ازدحمت بالطلاب وضاقت بهم الدار، ولم يتمكن الشيخ من تنظيم الدراسة بها بالشكل الذي يتمناه. وفي موسم حج عام ١٢٨٩هـ قدمت سيدة خيرية تُدعى صولة النساء من ضواحي مدينة كلكتا في بنغال، الهند، برفقة ابنتها وزوج ابنتها السيد نوازش حسين. كانت من عادات المحسنين الهنود وغيرهم من الدول الإسلامية القيام بأعمال خيرية في مكة التي كانت تعاني من حالة اقتصادية متردية.

كانت السيدة صولة النساء تتمنى بناء رباط ليكون صدقة جارية في مكة أو المدينة. استشار السيد نوازش حسين الشيخ رحمة الله في كيفية تحقيق رغبة والدة زوجته في بناء رباط. فأوضح الشيخ أن مكة لا تحتاج إلى أربطة إضافية، واقترح بدلاً من ذلك شراء أرض في مكة لإقامة مدرسة دينية، حيث لم تكن هناك مدرسة دينية نظامية. فرحت السيدة صولة النساء بهذا الاقتراح، واشترت أرضاً في موقع متميز بجوار جبل الخندونيسية ومقبرة الشبكية. قدمت السيدة صولة النساء صك الأرض ومبلغ قدره ١٠٠٠ جنيه إفرنجي للشيخ رحمة الله، الذي وضع حجر الأساس لأول مدرسة دينية نظامية في الحجاز صباح يوم الأربعاء ١٥ شعبان ١٢٩٠هـ الموافق ١٢ اكتوبر من عام ١٨٧٣. و تكريماً لها، سميت المدرسة «المدرسة الصولتية» (البشر, ٢٠٢١:القرشي, ٢٠١٢: العساف, ٢٠١٧: الفقيه, ١٩٩٤: مقدادي, ١٩٨٥).

و كانت السيدة صولة النساء قد تعلمت القرآن الكريم والعلوم الدينية، وتزوجت من الشيخ لطفات حسين، أحد كبار تجار كلكتا، الذي حول جميع أملاكه إليها قبل وفاته عام ١٨٨٣م. عندما عادت السيدة صولة النساء من حجها الثالث إلى بومبي، توفي ابنها الأصغر، فقامت بتوزيع الصدقات وأهدت علماء بومبي نسخاً من المصحف الكريم ومبالغ مالية. كما تبرعت بمبلغ كبير للحكومة التركية أثناء حربها مع اليونان. عاشت السيدة صولة النساء قرابة ٧٦ سنة، وتوفيت عام ١٩١٠م في كلكتا، تاركة وراءها أعمالاً صالحة وأوقافاً للفقراء. وقد توفي الشيخ رحمة الله بعد وفاة صولت النساء بعام واحد حيث توفاه الله يوم ٢٢ من رمضان لعام ١٣٠٨ للهجرة الموافق ١٩١١ ودفن في مقبرة المعلاة في مكة المكرمة عن عمر يقارب الخامسة والسبعين خريفاً وقد خلفة في إدارة المدرسة الشيخ محمد سعيد (الفقيه, ١٩٩٤).

أهداف المدرسة الصولتية

كان الهدف الأساسي من تأسيس المدرسة هو نشر العلوم الشرعية وما يتصل بها من اللغة العربية بالاضافة إلى تدريس التلاميذ في مكة المكرمة العلوم العقلية مثل المنطق و الفلسفة الاسلامية والتاريخ وعللم الفلك والجبر.وفي عام ١٣٢٥ صار في المدرسة اربعة مراحل هي التحضيرية والابتدائية و الثانوية والعالية. وكان كانت مدة الدراسة بها أربعة عشر عاما (السلمان, ١٩٩٩). ولم تكن المدرسة الصولتية على نمط مدارس المرحلة الواحدة كما هو معروف الآن وانما تضم مراحل مختلفة وتعني بتربية الفرد منذ طفولته وحتى سن الرشد. ومنذ عام ١٣٣٥ وحتى عام ١٣٤٥ انتظمت الدراسة بها في المراحل التالية:

المرحلة التحضيرية ويدرس بها التلاميذ أربع سنوات

المرحلة الابتددائية ويدرس بها التلاميذ أربع سنوات

المرحلة الثانوية ويدرس بها الطلاب اربعة سنوات

المرحلة العالية ويدرس بها التلاميذ اربعة سنوات (الغامدي و عبدالجواد, ٢٠١٥)

وينقل الفقيه (١٩٩٤)أهداف المدرسة الصولتية لعام ١٣٣٢هـ (١٩١٤م) التي نشرت في البيان السنوي للمدرسة صفحة ٤٩. وجاء فيها خمسة أهداف رئيسية للمدرسة هي:

١. نشر الثقافة الإسلامية وعلوم اللغة العربية وبعض العلوم الأخرى بين أبناء مكة المكرمة والوافدين إليها.
٢. تعليم أبناء المهاجرين الذين يفدون إلى مكة من شتى البقاع وأهل الحرم، وتوفير الرعاية الكاملة لهم من مأكل ومشرب ومسكن وملبس وأدوات مدرسية.
٣. تعليم أبناء المدرسة مهنة في التدريب الفني والصناعي ليكسبوا عيشهم بعد التخرج بكرامة واستقلالية.
٤. تخريج طلبة علم متمكنين في تلاوة القرآن على أصول التجويد، ونشره في سائر البلاد الإسلامية، لا سيما في الأقطار الهندية التي اشتدت حاجتها إليه، وتنظيم أمر حفظ القرآن والتوجيه إليه لمواجهة التكاسل والتساهل الناشئ عن الشواغل الدنيوية.
٥. تصحيح أخلاق المتعلمين، وتهذيب نفوسهم وفق أحكام الدين، ليكونوا بعد تخرجهم مثالًا للعالم الإسلامي ونماذج للسلف الصالح بعلم راسخ.

وتوضح هذه الأهداف تطور المدرسة وجهود المحسنين الذين تبرعوا لدعمها. وكانت هناك رحلات لجمع التبرعات، مثل رحلة محمد سعيد إلى الهند، لاستمرارية تمويل المدرسة. و تعتقد الدراسة الحالية أن العلاقة الكبيرة للمدرسة الصولتية مع الهند تعود إلى عدة أسباب:
١. حب المحسنين الهنود للبقاع المقدسة في مكة والمدينة.
٢. الوضع الاقتصادي في الهند كان أفضل بكثير من الحجاز.
٣. وقوع الهند تحت سيطرة الاحتلال البريطاني الذي كان يضيق على شؤون المسلمين، مما جعل الحجاز مكانًا مناسبًا لتعليم الهنود التعليم الإسلامي بعيدًا عن مضايقات الاحتلال.

عندما انتقل الشيخ رحمة الله إلى مكة وقرر تأسيس المدرسة، جاءت العديد من التحذيرات إلى السلطات العثمانية من السلطات البريطانية بأن هذا العمل يهدد استقرار الهند. ومع ذلك، لم تتعامل السلطات العثمانية مع هذا التحرك بسرعة بسبب ضعفها. كان الشيخ رحمة الله حريصًا على إبقاء السياسة بعيدًا عن تدريسه لتجنب العقبات، حيث كانت الأمور السياسية مضطربة في الهند وكان هناك مطالبات بريطانية بإغلاق المدرسة. من الحكمة التي اتبعها الشيخ رحمة الله، كان التركيز على العلم والابتعاد عن الأمور السياسية، وهو ما ساعد في استمرار المدرسة (العساف, ٢٠١٧).

أساتذة المدرسة:

على الرغم من أن المدرسة الصولتية تعتبر مدرسة أهلية، إلا أنها بحسب المصطلحات الحديثة تُعد مدرسة خيرية غير هادفة للربح حيث انها لا تتقاضى رسوم دراسية. تؤكد الوثائق الأولى أن من ضمن شروط التدريس في المدرسة أن المدرس الذي يقبل العمل يجب أن يعتبر هذا العمل خدمة يبتغي بها وجه الله سبحانه وتعالى، حيث أن المخصصات المالية التي تُمنح له تُعد مكافأة وليست راتبًا شهريًا. كان هناك تفاهمات تفيد بأن المعلمين ليس لهم الحق في المطالبة براتب في حالة عدم توفر مبالغ مالية لدى أمين الصندوق. و منذ عهد مؤسس المدرسة، الشيخ رحمة الله الهندي، تم تخصيص مكافآت للمدرسين. وقد قُسّم المعلمون إلى فئات: المدرس الأول براتب قدره ٧ ريالات مجيدية، والمدرس الثاني ٥ ريالات مجيدية، وبقية المدرسين تتراوح مكافآتهم بين ٤ ريالات وريالين. وقد زادت الرواتب فيما بعد، حتى وصل راتب المدرسين إلى ٥٠ ريالًا مجيديًا في عام ١٣٤٤هـ، وبلغ مجموع رواتب المعلمين في تلك السنة ٢٨٧ ريالًا مجيديًا. وقد شهد عدد المعلمين ارتفاعًا مضطردًا، ففي عام ١٢٩٠هـ كان عدد المعلمين ستة، بينما بلغ عددهم ٢٢ معلمًا في عام ١٣٥٤هـ. لم يكن هناك معلمات في البداية، حيث تأخر افتتاح التعليم النظامي للبنات في المدرسة الصولتية، وكانت المدرسة مخصصة فقط لتعليم الطلاب الذكور في العقود الأولى. وقد تميز الاساتذة بالمدرسة الصولتية بالتأليف وقد قاموا بتدريس طلابهم ما قاموا بتاليفة ومن بعض مؤلفات المعلمين الذين تولوا التدريس في المدرسة كانت تُدرّس للطلاب، ومن ضمن هذه الكتب: «رفع الستار على طلعة الأنوار في علم مصطلح الحديث» للشيخ المشاط، و«التحفة السنية في أحوال الورثة الأربعينية في علم الفرائض»، و«مدخل الوصول إلى علم الأصول»، و«المختصر في علم المواريث» للشيخ محسن المساوي، و«الدروس النحوية»، و«إيضاح القواعد الفقهية»، و«دروس في علم أصول التفسير»، و«المختصر في علم الفلك»، و«بحث في علم الفلك». و كان من ضمن أعضاء هيئة التدريس في عام ١٣٣٣هـ الشيخ محمد سعيد مدير المدرسة الذي خلف الشيخ رحمة الله في إدارة المدرسة بعد وفاته، والشيخ عبد الرحمن الدهان أحد علماء الحرم، والعالم المولى أصغر وح من علماء الهند، والشيخ عيسى المكي معلم العلوم العالية، والشيخ أحمد القارئ معلم العلوم الآلية، والشيخ عثمان بشنق، والشيخ محمد خفاجي، والشيخ حامد القاري، والشيخ عبد الله الجداوي، والشيخ محمد جهدي، والشيخ عبد اللطيف القارئ، والشيخ إبراهيم القارئ، والشيخ عبد الله القارئ. كان المولى محمد إسماعيل كاتبًا للمدرسة، والشيخ عبد الله غازي أمين المكتبة (الفقيه,١٩٩٤).

نظام الدراسة في المدرسة الصولتية

نظام الدراسة والمراحل الدراسية في المدرسة الصولتية لم يكن على نمط المرحلة الواحدة كما هو معروف الآن، بل ضم مراحل مختلفة تهدف إلى تعليم الفرد من طفولته وحتى سن الرشد. تغير نظام الدراسة كثيرًا عبر الزمن، ولكن يمكننا التركيز على الفترات الأولى حتى عام ١٩٣٦.

الفترة الأولى (١٢٩٢-١٣٢٥ هـ) الموافق (١٨٧٥ إلى ١٩٠٧ ميلادي)

في هذه المرحلة، كانت المدرسة تضم ثلاثة أقسام:

١. قسم تعليم القرآن نظراً
٢. قسم تحفيظ القرآن الكريم
٣. قسم العلوم الدينية والعربية

كان النظام الدراسي يسير على طراز الأزهر ومدارس الهند الإسلامية القديمة، مؤسسًا على أربع مراحل مقسمة على الكتب وليس على سنوات دراسية محددة. كانت فترة الدراسة تمتد لسبع ساعات ونصف يوميًا، مع تخصيص نصف ساعة لصلاة الظهر في جماعة في المسجد. عدد الحصص اليومية كان يتراوح بين أربع إلى خمس حصص، وكانت المواد الدراسية تتناسب مع الكتب المناسبة للطلاب، مقسمة حسب حالتهم الذهنية واستعداداتهم العلمية.

المراحل الدراسية الأولى

١. المرحلة الأولى: مدتها سنتين إلى ثلاث سنوات، وتضم المواد التالية: القرآن نظراً وحفظاً، مبادئ الخط العربي، الفقه، الحساب، الإملاء، النحو والصرف.
٢. المرحلة الثانية: مدتها سنتين إلى ثلاث سنوات، وتضم المواد التالية: الفقه، أصول الفقه، النحو، الصرف، البلاغة، المنطق، الحساب، والخط.
٣. المرحلة الثالثة: مدتها ثلاث سنوات، وتتطلب اجتياز امتحان المرحلة الثانية، وتضم المواد التالية: التفسير، الفقه، الحديث، أصول الفقه، النحو، البلاغة، المنطق، الفلسفة، الحساب، الأدب، التاريخ، وعلم الميراث.
٤. المرحلة النهائية (التكميلية): تضم المواد التالية: التفسير (البيضاوي)، أصول الفقه (التوضيح والتلويح)، الحديث (موطأ مالك والترمذي وصحيح البخاري)، الفقه (الهداية)، المنطق، الفلسفة، الفلك، المناظرة، التاريخ (مقدمة ابن خلدون)، الأدب (المقامات الحريري وديوان المتنبي).

الفترة الثانية (١٣٢٥-١٣٤٦ هـ) الموافق (١٩٠٧ إلى ١٩٢٧ميلادي)

في هذه الفترة، تم استحداث نظام الفصول الدراسية وأصبحت المدرسة تضم المراحل التالية:

١. المرحلة التحضيرية: مدتها أربع سنوات.
٢. المرحلة الابتدائية: مدتها أربع سنوات.
٣. المرحلة الثانوية: مدتها أربع سنوات.
٤. المرحلة العالية: مدتها سنتان.

كانت المواد الدراسية في هذه الفترة تزيد عن ٢٥ مادة، منها: القرآن الكريم بالتجويد والحفظ، علم التفسير، الحديث، التوحيد، الفقه الحنفي والفقه الشافعي، أصول الحديث، أصول الفقه، الفرائض، التاريخ الإسلامي، البلاغة، الأدب، المنطق، الحكمة، الحساب، الهندسة، وغيرها. وبهذا النظام المتنوع، سعت المدرسة الصولتية إلى تقديم تعليم شامل يغطي مختلف جوانب العلوم الدينية والدنيوية، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتقديم الدعم اللازم لهم في جميع مراحلهم الدراسية كما ذكر ذلك (الفقية, ١٩٩٤).

وكان الطلاب في المدرسة الصولتية يتمون دراسة مقررات كتب مهمة جداً في الثقافة والأدبيات العربية والإسلامية، مثل تفسير الجلالين، مقدمة ابن خلدون، صحيح مسلم، صحيح البخاري، تفسير البيضاوي، وكتاب الهدية السعيدية في الحكمة الطبيعية. في المرحلة الثانية، تغير النظام الدراسي ليصبح موسعاً على مدى سنوات بدلاً من الاعتماد على الكتب فقط، وأُلغي نظام الحلقات. تقلص عدد سنوات الدراسة من ١٤ إلى ١٣ سنة، وعدد الحصص الأسبوعية إلى ٣٥ حصة، ما عدا السنة الأولى من المرحلة التحضيرية التي كانت تضم ٣٤ حصة.

الفترة الثالثة (١٣٤٧-١٣٨٢ هـ) الموافق (١٩٢٨ إلى ١٩٦٣ميلادي)

شهدت هذه الفترة بعض التغييرات البسيطة في الخطة الدراسية، وتميزت بالشمولية وتحديد الموضوعات المقررة في كل كتاب لكل سنة. في عام ١٣٨٥ هـ أصبحت الشهادة الصولتية مكافئة للشهادة الثانوية في المعهد للبحوث الإسلامية في الأزهر. تقلصت مدة الدراسة بالقسم العلمي إلى سنتين، وأضيف الفصل التمهيدي لمدة ستة أشهر للطلاب الجدد.

كانت المدرسة الصولتية تدرس العديد من الكتب الهامة التي أثرت في الثقافة والأدبيات العربية والإسلامية. في علم التفسير، كان الطلاب يدرسون تفسير البيضاوي. وفي علم أصول التفسير، كان نهج التيسير هو الكتاب المعتمد. أما في علم التجويد، فكان كتاب هداية المستفيد هو المرجع الأساسي. وفي علم أصول الحديث، كان الطلاب يدرسون نخبة الفكر وكتاب رفع الستار. وفي علم الفقه، تضمنت المقررات كتب كنز الدقائق، والتحرير، ومتين أبي شجاع. علم أصول الفقه شمل كتب الشاشي والحسامي. وفي علم التوحيد، كان الطلاب يدرسون دمعة الاعتقاد، وكتاب فتح المجيد في شرح كتاب التوحيد، والأصول الثلاثة.في علم الفرائض، كانت الكتب المقررة تشمل الراجية، وتكملة الزبدة، ورسالة الأزهار. وفي علم النحو، كان الطلاب يدرسون الكافية، وملجامي، وشرح المتممة، وشذور الذهب. علم البلاغة شمل مختصر المعاني، والحواشي النقية، وجواهر المكنون وشرحه، والتلخيص.أما في علم الصرف ضم كتب مراحل الأرواح،

ومتن الأساسي، والبناء. وفي علم الأدب، كان الطلاب يدرسون نفحة اليمين، وكليلة ودمنة، والمقامات الحريري، وديوان المتنبي، والحماسة، والوسيط، والمعلقات السبعة. علم العروض شمل الكافي، ومنظومة الرامزة، وميزان الذهب. أما في في علم الكلام، كانت المقررات تشمل متن السنوسية، ومتن الجوهرة، والعقائد النسفية. علم الأخلاق ضم كتب آداب المتعلم، ومعضة الناشئين. وفي علم التاريخ، كانت مقدمة ابن خلدون، وسيرة ابن هشام هما الكتابان الرئيسيان. علم الفلك شمل شرح الجوفين، وتشريع الأفلاك، والثمرات الجنية، والأهالي الندية.ومن الكتب التي يتعرض لها التلاميذ في علم المنطق القطبي، وسلم الوصول وشرحه، وشرح السلام. الفلسفة الإسلامية شملت الهدية السعيدية. علم المناظرة ضم كتب الرشيدية، والولدية في آداب البحث والمناظرة. علم الخطابة شمل المواضيع المنتخبة، وحكم ونصائح.

إضافةً إلى المقررات الأساسية، كانت المدرسة تدرس العديد من الكتب الأخرى مثل مسك الدفاتر، بلوغ المرام، شرح قطر ندى، كتاب ابن عقيل في النحو، شرح الورقات في علم أصول الفقه، نور الإيضاح في الفقه الحنفي، صحيح مسلم، صحيح البخاري، سنن ابن ماجه، سنن الترمذي، سنن أبي داوود، الشمائل المحمدية، تفسير الجلالين، تفسير ابن كثير، المختصر القدوري، نور الفقين، تاريخ الخلفاء لجلال الدين السيوطي، نور الأنوار في علم أصول الفقه الحنفي، الإتقان في علم القرآن، قيد الخبير، خلاصة التقرير، الباحث الحثيث، أصول الشاشي، غاية الوصول، جمع الجوامع، الهداية، منهج الطالبين، البلاغة الواضحة، التحفة السنية، محاضرات تاريخ الأمم، شرح التهذيب، القول المختصر، تاريخ الأدب العربي للزيات، المبادئ الأولية في علم المنطق، المختصر في علم الفلك والميقات، الموقاة في علم المنطق، القواعد الأساسية في علم مصطلح الحديث، الأمثلة الجديدة في التصريف، المختصر الحديث في علم المواريث، خلاصة الكلام، المجموعة الراوية، إيضاح القواعد الفقهية، وشرح المحلي على منهج الطالبين. كما أصبحت المدرسة الصولتية تحت إشراف وزارة المعارف عندما تحولت مديرية المعارف العمومية إلى وزارة في عام ١٩٥٣ ميلادي. هذا التحول أدى إلى العديد من التغييرات في النظام التعليمي والإداري للمدرسة، مما ساعد في تطوير العملية التعليمية وتحديثها بما يتناسب مع المتطلبات الحديثة .

مرافق المدرسة الصولتية

تكونت المدرسة الصولتية من مبنيين لدراسة الطلاب. المبنى الأول هو المبنى القديم الذي وضعت لبناته عام ١٢٩٠هـ (١٨٧٣م)، وهو المبنى التاريخي للمدرسة، وقد بني على نفقة السيدة صولة النساء. أما المبنى الثاني فقد بني بعد مرور أكثر من ٥٥ سنة، تحديدًا في عام ١٣٤٧هـ (١٩٢٨م)، بسبب كثرة الطلاب وزيادة أعدادهم فقد ارتفع عدد التلاميذ من ٢٦٨ في عام ١٣٢٥هـ إلى ٦٧٨ تلميذ في عام ١٣٤٧هـ ، مما دفع إلى إنشاء مبنى آخر بالقرب من المبنى الأول لاستيعاب عدد أكبر من الطلاب. كان مدير المدرسة في تلك المرحلة الشيخ محمد سعيد، الذي نظم حفلاً سنويًا لأهل الخير طلبًا للمساعدة في التبرع لبناء المبنى الدراسي الجديد، وقد لبى العديد من المحسنين الهنود النداء وتم وضع حجر الأساس للمبنى الجديد عام ١٣٢٧هـ وتم الانتهاء منه بعد تسع سنوات. احتوى المبنى الجديد على ثلاثة أدوار، وكان يُعد فخمًا في زمانه. كما تحتوي المدرسة على مكتبة كبيرة تضم أكثر من ٩٠٠٠ كتاب بالإضافة إلى الجرائد اليومية. كذلك تحتوي المدرسة على مسجد يقام فيه صلاة الظهر وحلقات تحفيظ القرآن، ويستخدم أيضًا لأداء الصلوات الخمس للطلاب المقيمين في المبنى الدراسي. بُني مبنى خاص للسكن الطلابي أو القسم الداخلي في عام ١٢٩٣هـ (١٨٧٦م) بجوار المدرسة، بتمويل من المحسنين الهنود الذين تبرعوا بمبلغ ١٠٠,٤٠٠ روبية. كانت تلك البناية مخصصة للطلاب المحتاجين القادمين من أهل الأقطار البعيدة مثل الهند وبخارى وقازان وفارس. يحتوي السكن الطلابي على ٣٢ غرفة وغرفتين كبيرتين للمعلمين، بالإضافة إلى حمام ومطبخ وخزان للمياه. كان السكن يُعرف بالرباط، وكانت المدرسة توفر جميع احتياجات الطلاب من ماء وغاز وأواني الطبخ، بالإضافة إلى مكافآت شهرية تتراوح بين ٣٠ إلى ٥٦ قرشًا. كانت هناك شروط للالتحاق بالقسم الداخلي، منها أن يكون الطالب سليمًا من الأمراض المعدية وذو أخلاق جيدة ومحبا للعلم، وأن يكون من طلاب القسم الثانوي. كما كان يجب تقديم ضمانة مالية قدرها عشر دنانير، والالتزام بالأنظمة الداخلية التي نصت على منع الاقتراض والبيع داخل السكن، وتجريم شرب الدخان سواء للطلاب أو الزائرين. كما نصت اللائحة على عدم بقاء الطلاب في السكن أوقات الدراسة إلا لعذر مرضي أو عارض، وحظرت دخول النساء إلى السكن الطلابي، حتى لو كانت قريبة الطالب أو والدته، باستثناء أوقات الحج لمدة ثلاثة أيام فقط. كما كانت المياه توزع في أوقات معينة في البداية. منع النظام الطلاب من الجلوس في المقاهي والطرق العامة والأسواق، أو الاجتماع بأشخاص مشبوهين دون إذن من مسؤول القسم السكني. كما سمحت المادة ٣٦ للطلاب بالخروج للتنزه يوم الجمعة والمشاركة في الحفلات الرياضية والاجتماعات الداخلية وممارسة الأنشطة الترفيهية (الفقيه, ١٩٩٤).

المدرسة الصولتية في العقود الأربعة الأولى من القرن العشرين

تأثرت الأوضاع بشكل كبير في المدرسة الصولتية باندلاع الحرب العالمية الأولى التي اندلعت عام ١٩١٤ واستمرت لمدة اربعة سنوات . تسببت هذه الحرب في خسائر مادية وبشرية كبيرة، وأثرت بشكل خاص على الموارد المالية للمدرسة، التي كانت تعتمد بشكل كبير على الهبات والتبرعات من عامة المسلمين، خاصة من مسلمي الهند. بسبب الحرب، تراجعت تلك الموارد المالية، مما دفع مدير المدرسة، الشيخ محمد سعيد، للسفر إلى الهند لتحصيل الدعم المالي. إلا أنه حصل على مساعدات مالية أقل مما كان متوقعًا. أثرت الحرب العالمية الأولى أيضًا على سير عملية بناء المبنى الجديد للمدرسة، حيث توقفت أعمال البناء لمدة ست سنوات واستؤنفت بعد نهاية الحرب. هذا التوقف كان نتيجة لانخفاض إيرادات المدرسة وارتفاع تكاليف البناء بسبب ارتفاع أسعار المواد التي تستورد من الخارج. كما أثرت الحرب على قلق الطلاب حول أوضاع أهاليهم في الدول التي شهدت الحرب، مما دفع العديد منهم لترك المدرسة والبحث عن وسائل للعيش. رغم هذه التحديات، أظهر الشيخ محمد سعيد عزيمة كبيرة في إدارة شؤون المدرسة، حيث قام بتدبير رواتب المعلمين رغم قلة الموارد والطلاب. في العهد الهاشمي، وأثناء الثورة العربية وسيطرة الشريف حسين على الحجاز، تعرضت المدرسة لمصاعب إضافية. فقد اتهم الشريف حسين المدرسة ومديرها بالولاء للخلافة العثمانية، نظرًا للعلاقة القوية بين مؤسس المدرسة والسلطات العثمانية. ساعدت السياسة العامة للمدرسة، التي وضعها مؤسسها الشيخ رحمة الله، بالابتعاد عن السياسة، في نجاة المدرسة من هذه الإشكاليات. كما أن الشريف حسين، الذي كان أحد تلاميذ الشيخ رحمة الله، لعب دورًا في حماية المدرسة نظرًا لعلمه بأن الشيخ رحمة الله لم يكن يتطرق للسياسة علنًا أمام طلابه. خلال السنوات القصيرة التي حكم فيها الشريف حسين مكة، ازدهرت المدرسة وتم إضافة عدد من الصفوف. و في العهد السعودي، زارت المدرسة الصولتية مرة أخرى في عهد الملك عبد العزيز. ففي يوم الخميس، ٢٩ من شهر جمادة الآخرة عام ١٣٤٤هـ، قام الملك عبد العزيز بزيارة المدرسة برفقة كبار الشخصيات مثل الشيخ محمد عثمان الشادي، والشيخ يوسف ياسين، والشيخ محمد نصيف، وغيرهم من أعلام علماء البلد الحرام. تم إقامة حفل كبير في المدرسة تكريمًا للملك وضيوفه. تجول الملك عبد العزيز في الفصول الدراسية وأقسام المدرسة وبناياتها، وأثنى على القائمين عليها. ثم اجتمع مع المدرسين والطلاب وبدأ الحفل الذي أقامته المدرسة ترحيبًا به. تولى إلقاء الكلمة الترحيبية باسم المدرسة الطالب النجيب والأديب الشاعر الناقد السيد إبراهيم هاشم نيابةً عن مديرها الشيخ محمد سعيد. وينقل عن الملك عبد العزيز قوله إن الصولتية هي الجامع الأزهر في بلادي، مما يعكس تقديره لدور المدرسة وقوة مناهجها في تلك المرحلة. تقديرًا منه، تبرع الملك عبد العزيز للمدرسة بعدد من رؤوس الضأن، وكمية من السكر والأرز والسمن كدعم لها، بالإضافة إلى مبلغ ١٥٠ جنيهًا (الفقية, ١٩٩٤: مقدادي, ١٩٨٥).

المدرسة الفخرية في مكة المكرمة

مؤسسها الشيخ عبد الحق قارىء عام ١٢٩٨ هـ (١٨٨١ م) بمكة المكرمة، والشيخ عبد الحق من الهند. وكان له كتاب عند باب إبراهيم في الحرم المكي الشريف. وفكر عبد الحق في أن يجعل للكتاب موردًا ماليًا ثابتًا فسافر إلى الهند لجمع التبرعات ونجح في مهمته. ثم قرر تنظيم أمور التعليم في الكتاب فحول الكتاب إلى مدرسة وأطلق عليها اسم المدرسة الفخرية العثمانية. وينقل مقدادي (١٩٨٥) أن إطلاق «العثمانية» نسبة إلى أحد أمراء الهند الذي ساهم في تمويل المدرسة وهو أحد أمراء حيدرآباد في تلك الحقبة الزمنية. وينقل مقدادي أيضًا أن الذي شجع في تأسيس المدرسة الفخرية هو كثرة الإقبال على المدرسة الصولتية. و اعتمدت المدرسة الفخرية في تمويلها على المساعدات الخيرية مثل المدرسة الصولتية، خاصة من محسني الهند في بداياتها، وركزت مواد الدراسة فيها على القرآن الكريم والتجويد، والقراءات مع بعض العلوم الأساسية كالحساب والإملاء. وقد عانت المدرسة بعض الأزمات المالية في بعض سنواتها ومنها سنة ١٣٥٨ هـ (١٩٣٩ م). وفي عام ١٣٦٥ هـ (١٩٤٦ م) أصبحت الدراسة فيها مقصورة على ثلاث سنوات تحضيرية، وسنة واحدة ابتدائية. ثم حصل لها بعض الانتعاش بعد ذلك، ولكنها لم تصل إلى مستوى المدرسة الصولتية في تاريخها (السلمان, ١٩٩٩).

أسم المدرسة	المؤسس	مكان المدرسة	سنة التاسيس هجري	سنة التأسيس ميلادي
المدرسة الصولتية	رحمة الله بن خليل الرحمن الكيرواني	مكة المكرمة	1285	1868
المدرسة الفخرية العثمانية	عبد الحق قاري	مكة المكرمة	1298	1881
مدرسة دار الفائزين	عبدالخالق محمد حسين البنغالي	مكة المكرمة	1304	1886
مدرسة الفلاح	الحاج محمد علي زينل	جدة	1323	1905
مدرسة الخياط الخيرية	الشيخ محمد حسين خياط	مكة المكرمة	1326	1909
مدرسة دار الشفاء		مكة المكرمة	1327	1909
مدرسة الفلاح بمكة المكرمة	الحاج محمد علي زينل	مكة المكرمة	1330	1912

المدارس الاهلية المؤسسة منذ تأسيس الملك عبدالعزيز مدير المعارف في عام ١٩٢٦ وحتى صدور نظام المدارس الاهلية في عام ١٩٣٨

شهدت التعليم النظامي طفرة غير مسبوقة في عهد الملك عبدالعزيز فقد ارتفع عدد المدارس النظامية في عهدة من ١٢ مدرسة إلى اكثر من ٢٠٠ مدرسة رسمية بالإضافة لابتعاث الكثير من المواطنين للدراسة في الخارج ومن ثم تأسيس اول مؤسسة تعليم عالي في الجزيرة العربية وهي كلية الشريعة في مكة المكرمة التي انطلقت عام ١٩٥٠. ويستعرض هذا الجزء نماذج من المدارس الاهلية التي تأسست ما بين عامي ١٩٢٦ إلى ١٩٣٨ وهو وقت صدور اول نظام تعليمي مخصص للمدارس الاهلية في البلاد.وقد كانت المدارس الاهلية تلقى صعوبة كبيرة في الحصول على ترخيص لافتتاحها ولكن كان المدارس الاهلية تلقى كل الدعم في عهد الملك عبدالعزيز وقد التقى ببعض مؤسسي المدارس الاهلية وقام بالتبرع المالي والعيني لكثير من المدارس الاهلية وقام بزيارات لمدارس من مدرسة الفلاح والمدرسة الصولتية. وقد استند البحث في معلوماته في هذا الجزء كثير على (السلمان, ١٩٩٩). ومن المدارس الاهلية في بداية عهد الملك عبدالعزيز تحديداً منذ انضمام المناطق التابعة لحكمة و حتى عام ١٩٣٨ وهي السنة التي صدر بها نظام المدارس الاهلية:

١. مدرسة النجاح الأهلية: أسسها الشيخ حمد النعيم، وهو أحد تجار الأحساء، في عام ١٣٤٣ هجري الموافق ١٩٢٣ في الأحساء.

٢. مدرسة القرعاوي: تأسست في عنيزة في القصيم عام ١٣٤٧ هجري الموافق ١٩٢٧، وقد أسسها الشيخ عبد الله القرعاوي. لم تستمر طويلاً، ولكن الشيخ عبد الله القرعاوي ذهب لجنوب المملكة لنشر التعليم بعد ذلك، واستطاع تأسيس عشرات من المدارس الصغيرة الأهلية التي كانت تمول حكوميًا في مناطق عسير وتهامة. وصل عدد المدارس التي أنشأها القرعاوي في فترة لاحقة إلى أكثر من ٢٣١٠ مدرسة، ووصل تأثير مدارس القرعاوي إلى داخل اليمن. بلغ عدد طلاب مدارس الشيخ القرعاوي أكثر من ٧٥ ألف طالب، وضعفت مدارس القرعاوي في عام ١٣٧٥ وتلاشت حيث حلت محلها المدارس الحكومية.

٣. مدرسة تهذيب الأخلاق: افتتحت في مكة المكرمة عام ١٣٤٨ هجري الموافق ١٩٢٩، وكانت مدرسة أهلية للبنات، وكانت تقتصر على تعليم البنات قراءة القرآن الكريم ومبادئ الكتابة والحساب.

٤. مدرسة النجاح الليلية في مكة: تأسست عام ١٣٥٠ هجري الموافق ١٩٣١ ميلادي في مكة المكرمة، وهي أقدم مدرسة تقدم تجربة التعلم الليلي ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية. أسس المدرسة الشيخ عبد الله خوجة، وهو أحد خريجي مدرسة الفلاح.

٥. مدرسة دار الحديث: تأسست عام ١٣٥٢ هجري الموافق ١٩٣٣ في المدينة المنورة، وقد ساهم في تأسيسها الشيخ عبد الظاهر أبو السمح، إمام الحرم المكي.

٦. دار العلوم الدينية: تأسست عام ١٣٥٣ هجري الموافق ١٩٣٤، وقد أسسها الشيخ محسن بن علي المساوى، وهو مولود في إندونيسيا ومن خريجي المدرسة الصولتية. تأسست المدرسة في مكة المكرمة.

٧. مدرسة سبل الرشاد: تأسست عام ١٣٥٣ هجري الموافق ١٩٣٤ في مدينة الأحساء، وأسسها أحمد سليمان السكيت.

٨. مدرسة فاطمة التركية: مدرسة أهلية للبنات في منطقة مكة المكرمة، تأسست عام ١٣٥٣ هجري الموافق ١٩٣٤.

٩. مدرسة التهذيب الإحسانية: تأسست عام ١٣٥٤ هجري الموافق ١٩٣٥ ميلادي في المدينة المنورة.

١٠. مدرسة دار الحديث: تأسست في المدينة المنورة عام ١٣٥٤ هجري الموافق ١٩٣٥، وقد أسسها الشيخ محمد الدهلوي.

١١. مدرسة التجويد والقراءات: تأسست في المدينة المنورة عام ١٣٥٤ هجري الموافق ١٩٣٥ ميلادي في المدينة المنورة.

١٢. المدرسة الليلية لتعليم اللغات الأجنبية: تأسست عام ١٣٥٥ هجري الموافق ١٩٣٦، وأسسها أحمد مؤمن.

١٣. دار الأيتام: تأسست للطلاب الفقراء الأيتام في مكة المكرمة عام ١٣٥٥ هجري الموافق ١٩٣٦ من قبل الأستاذ مهدي المصلح، مدير الأمن في ذلك الوقت. شيد للدار مبنى افتتحه الملك عبد العزيز في عام ١٣٥٧.

١٤. مدرسة دار السلام الأهلية: أسسها محمد سلامة الله في عام ١٣٥٦ هجري الموافق ١٩٣٦.

١٥. مدرسة النجاح الليلية لتدريس اللغة الإنجليزية: تأسست عام ١٣٥٦ هجري الموافق ١٩٣٧ في المدينة.

١٦. مدرسة أهلية في مدينة المجمعة: تأسست عام ١٣٥٥ هجري الموافق ١٩٣٦، ثم تحولت إلى مدرسة حكومية بعد ذلك.

١٧. مدرسة السناري: تأسست في الرياض، وأسسها محمد السناري عام ١٣٥٧ هجري الموافق ١٩٣٨.

جدول نشرة فؤاد حمزة في كتاب البلاد العربية السعودية عن اهم المدارس الأهلية في الحجاز وعدد طلبة كل مدرسة في عام ١٩٣٦ للميلاد:

اسم المدرسة	عدد التلاميذ
1. مدرسة الفلاح بمكة المكرمة	796
2. المدرسة الفخرية	371
3. المدرسة الصولتية	575
4. مدرسة الفائزين	120
5. مدرسة الماحي	138
6. مدرسةالتوقي العلمية	79
7. مدرسة العلوم الدينيةالجاوية	500
8. مدرسة فلاح بجدة	510
9. مدرسة العلوم الشرعية بالمدينة المنورة	294
10. مدرسة الأبناء بالمدينة	125
11. مدرسة النجاح بالمدينة	129
12. مدرسة التربية والتعليم بالمدينة	80
13. المدرسة الخيرية بالمدينة	51
14. مدرسة دار الحديث بالمدينة	49
15. مدرسةالتهذيب والتعليم بالمدينة	15
16. مدرسة القراءات والتجويد بالمدينة	15
17. مدرسة أندونيسيا وجاوية بمكة المكرمة	30
18. مدرسة دار الحديث بمكة	30

المبحث الثاني: تطور التنظيميات للمدارس الاهلية في المملكة العربية السعودية

التنظيم الأول: تأسيس مديرية المعارف

في بداية شهر رمضان عام ١٣٤٤ هـ الموافق مارس ١٩٢٦، أصدر ملك الحجاز وسلطان نجد عبد العزيز بن عبد الرحمن قرارًا بإنشاء مديرية عمومية للتعليم، والتي تحولت لاحقًا إلى وزارة المعارف في ١٩٥٣ تحت إدارة الأمير فهد بن عبد العزيز. أُعيدت تسميتها اليوم إلى وزارة التعليم. وعُيّن الأستاذ صالح بن بكري شطا كأول مدير للمعارف العمومية في الحجاز، وامتدت مسؤولية المديرية لتشمل الاشراف على جميع مؤسسات التعليم في أنحاء المملكة العربية السعودية بعد اكتمال توحيدها (صحيفة ام القرى, ١٩٢٦).

التنظيم الثاني: التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية لعام ١٩٢٦

في شهر أغسطس من عام ١٩٢٦، صدرت التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية، وهي أشبه بنظام الحكم أو الدستور في المملكة الحجازية فقط دون غيرها من المناطق وذلك قبل اكتمال توحيد المملكة العربية السعودية. ونشرت هذه التعليمات في الصحيفة الرسمية أم القرى في العددين ٩٠ و٩١. تضمنت التعليمات الأساسية تسعة أقسام تشمل ٧٩ مادة، حيث يتناول القسم الخامس أمور المعارف العمومية، ويضم ثلاث مواد هي: المادة الثالثة والعشرون، والرابعة والعشرون، والخامسة والعشرون.

- تنص المادة الثالثة والعشرون على أن مهمة المعارف العمومية هي نشر العلوم والمعارف والصناعات، وافتتاح المكاتب والمدارس، وحماية المعاهد العلمية، مع العناية الفائقة بأصل الدين الحنيف في كافة أنحاء المملكة الحجازية.
- تنص المادة الرابعة والعشرون على أن أمور المعارف العمومية تُدار من قبل مديرية مرتبطة بالنيابة العامة.
- أما المادة الخامسة والعشرون، فتنص على أن يتم سن قانون المعارف العمومية وتطبيق أحكامه تدريجياً، ويكون التعليم الابتدائي مجانياً في جميع أنحاء المملكة.

التنظيم الثالث: نظام مجلس المعارف لعام ١٩٢٧

في شهر محرم سنة ١٣٤٦ هـ الموافق لشهر يوليو من عام ١٩٢٧، صدر أول نظام لمجلس المعارف ونُشر في صحيفة أم القرى في العدد ١٣٧. تضمن هذا النظام ست مواد.

المادة الأولى: يتألف مجلس المعارف تحت رئاسة مدير المعارف العمومية.

المادة الثانية: يتألف مجلس المعارف من ثمانية أعضاء، بالإضافة إلى الرئيس، ويُعينون بأمر ملكي، بحيث يكون أربعة منهم من كبار الموظفين، وأربعة من ذوي الخبرة والمعرفة من غير الموظفين.

المادة الثالثة: يعقد مجلس المعارف جلسة مرة في الأسبوع، أو أكثر عند الضرورة.

المادة الرابعة: يحصل الأعضاء من غير الموظفين على مكافأة قدرها جنيه واحد عن كل جلسة.

المادة الخامسة: تحدد صلاحيات المجلس، وتشمل ١٢ مهمة، وهي:

١. الموافقة على موازنة إدارة المعارف العمومية.
٢. الموافقة على تعيين المعلمين الذين يرشحهم المدير.
٣. الموافقة على عزل المعلمين عند الضرورة.
٤. الموافقة على برامج التعليم ومناهجه.
٥. الإشراف على حالة المدارس ودراسة تقارير المدير عنها.
٦. الإشراف على لجنة امتحان المعلمين السنوية.
٧. دراسة الاقتراحات بتوحيد برامج التعليم في الحجاز.
٨. اختيار الكتب المدرسية لمدارس الحكومة.
٩. السعي لتأليف لجان لوضع وترجمة الكتب المدرسية، والموافقة على مكافآت مؤلفي ومترجمي تلك الكتب.
١٠. سن الأنظمة للمدارس والمديرين والمعلمين.
١١. سن نظام الامتحانات السنوية للمعلمين وتدريبهم وإلقاء المحاضرات عليهم.
١٢. النظر في حالة الكتاتيب الخاصة من الجانبين العلمي والصحي، ووضع التقارير بخصوص إصلاحها.

المادة السادسة: يُكلف النائب العام بتنفيذ هذا النظام، الذي تم التصديق عليه في يوم ٢٧ محرم سنة ١٣٤٦ هـ الموافق لعام ١٩٢٧ الميلادي. في ٢ صفر من عام ١٣٤٦ للهجرة الموافق ١٩٢٧، تم تعيين أعضاء مجلس المعارف بأمر ملكي من ملك الحجاز وسلطان نجد وملحقاتها، وكانوا ثمانية أعضاء:

١. صالح شطا - مدير المعارف ورئيس مجلس المعارف.
٢. الشيخ عبد الله حمدوه.
٣. الشيخ محمد أمين فودة (أصبح مديرًا للمعارف لاحقًا).
٤. الشيخ محمد بن ناصر التركي.
٥. الدكتور عبد الغني.
٦. الشيخ محمد نور فطاني.
٧. الشيخ محمد ماجد كردي (أصبح مديرًا للمعارف لاحقًا).
٨. الشيخ علي المالكي.(صحيفة أم القرى، العدد ١٣٨، ١٩٢٧).

التنظيم الرابع: نظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧

في عام ١٩٢٧، وفي العدد ١٤٠ الصادر في أغسطس من نفس العام، صدر يدعى نظام توحيد مناهج التوحيد . تضمن هذا النظام العديد من المواد، منها أنه لا يحق لأحد التدريس إلا وفقًا للمنهج المعتمد من قبل الهيئة العلمية، وأن العلوم التي يدرسها المعلمون يجب أن تكون معتمدة من الهيئة نفسها. كما يجب أن تكون الدروس التي يلقيها المدرسون في المواضيع والعلوم المختلفة وفق المنهج المقرر من قبل الهيئة العلمية وتخضع لمراقبتها. كما يمنع هذا النظام التدريس في المنازل إلا بعد الحصول على رخصة من مديرية المعارف وإعلام الهيئة العلمية بالاستعداد للامتثال للقواعد. وتنص المادة السادسة على ضرورة وضع نظام للتعليم والتدريس يحدد فيه الدروس بما يتوافق مع مصلحة البلاد ومستقبل التلاميذ في أمور دينهم ودنياهم. أما المادة السابعة فهي تفوض جميع الأمور المتعلقة بوضع هذا النظام إلى مجلس المعارف الذي أُمر جلالة الملك بتأليفه، إلى حين وضع النظام.

تعتبر المادة الثامنة هي الأهم في هذا نظام توحيد المناهج لعام ١٩٢٧، حيث أسندت لمجلس المعارف ان يضع نظاما للتعليم وفقا للقواعد التالية:

١. توحيد التعليم في الحجاز، والسعي لجعل التعليم الابتدائي إلزاميًا بالتدريج، ومجانيًا للفقراء. هذه الفقرة مهمة جدًا لأنها تشير إلى بدء مركزية التعليم منذ السنة الثانية تقريبًا لتأسيس مديرية التعليم.
٢. توحيد هدف التعليم.
٣. تقسيم التعليم في الحجاز إلى أربع درجات: تحضيري، ابتدائي، ثانوي، وعالي.
٤. تحديد الدروس الواجب تدريسها وتحديد مواضع هذه الدروس.
٥. إخضاع المدارس والمدرسين لمراقبة الهيئة العلمية.
٦. وضع برامج الدروس التي تُلقى في المسجد الحرام وفي البيوت التي تحصل على رخص المعارف.
٧. تحديد الشروط الواجب توفرها في المدرسين.

وتنص المادة التاسعة على ان يلتزم مجلس المعارف بوضع نظام للمكافآت للمعلمين والمدرسين والمديرين بناءً على اجتهادهم ونجاحهم في تعليم التلاميذ، سواء في المدارس الرسمية أو الأهلية أو المسجد الحرام. كما يتضمن وضع نظام لمجازاة أي معلم أو مدير يخالف النظام، ووضع نظام لتأديب التلاميذ ومكافأة الناجحين منهم لتحفيزهم. أما المادة العاشرة فهي تتعلق بتعيين مفتشين أمناء وصادقين للإشراف على المدارس ومراقبة تطبيق المنهج، وحضور دروس المعلمين، وتحديد صلاحيات المفتشين وفق نظام معين. ويشدد مجلس المعارف على مراعاة الكفاءة والأمانة والإخلاص في تعيين المفتشين، واستخدام اللطف في التعامل مع المعلمين وتجنب المساس بمشاعرهم.

التنظيم الخامس: نظام المدارس لعام ١٩٢٩

صدر نظام المدارس في عام ١٩٢٩ ونُشر في صحيفة أم القرى على مدى ثلاثة أعداد نظراً لكثرة المواد حيث يحتوي على ٨٨ مادة مقسمة على سبعة أبواب. تم نشر النظام في الأعداد ٢١٢، ٢١٣، و٢١٤ من عام ١٩٢٩. يتألف نظام المدارس من سبعة أبواب هي:

الباب الأول: مديرو المدارس:

يتكون من ٣٦ مادة، توضح صلاحيات مدير المدرسة، مثل متابعة حضور وانصراف الطلاب، الإشراف على المعلمين، وتنظيم الجداول الدراسية. يُمنع المدير من خصم رواتب المعلمين، بينما يمكنه خصم رواتب الخدم في حال التقصير. كما تُعطي المواد صلاحيات للمدير للتعامل مع الأوبئة وعدم قبول التلاميذ إذا كان هناك خطر صحي.

الباب الثاني: معاونو المديرين

يتناول مسؤوليات معاوني المديرين، مثل ضمان سلامة الطلاب، متابعة انتظامهم، والإعلان عن بدء وانتهاء الحصص الدراسية بطرق تقليدية لعدم توفر الكهرباء. تشمل مسؤولياتهم أيضًا التأكد من وصول الكتب والأدوات الدراسية للطلاب وتنظيم حضور وغياب المعلمين.

الباب الثالث: الأساتذة

يحتوي على مواد تحدد سلوكيات ومهام المعلم، مثل أن يكون قدوة للتلاميذ، منع التدخين، التحضير الجيد للدروس، ومتابعة أداء الطلاب. يُحدد النصاب الأسبوعي بـ ٢٤ حصة، مع الاهتمام بالعدالة في التعليم وعدم التفضيل بين الطلاب.

الباب الرابع: التلاميذ

يشمل مواد تضمن أن مدارس الحكومة مفتوحة لجميع الطلاب بغض النظر عن جنسيتهم، وتوفر التعليم الديني الإسلامي الصحيح مجانًا. يمنع قبول الطلاب فوق سن السادسة عشرة في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويحث على السلوكيات الصحيحة ويمنع التخريب أو الكتابة على ممتلكات المدرسة.

الباب الخامس: الجزاءات

تحظر المواد استخدام العقاب البدني وتحدد أنواع العقوبات الأخرى مثل التوبيخ والحجز في المدرسة بعد انتهاء الدروس. تركز المواد على الحفاظ على كرامة التلاميذ والتعامل معهم بطرق تربوية.

الباب السادس: الامتحانات

تنص المواد على إجراء امتحانات تحريرية وشفوية في نهاية كل ثلاثة أشهر، مع تحديد مواعيدها من قبل الإدارة العامة. تُجرى الاختبارات النهائية بواسطة لجان تعينها مديرة المعارف.

الباب السابع: أحكام عامة

تهدف إلى تنظيم العمل والحفاظ على استمرارية النظام داخل المدارس، حيث يُمنع انتقال الموظفين دون علم إدارة المعارف، ولا يُسمح بالتغيب إلا بإذن مسبق. كما يمنع المخاطبات الإعلامية والمعاملات المالية بين الأساتذة والتلاميذ للحفاظ على النظام والانضباط.

التنظيم السادس : نظام المدارس الأهلية

صدر نظام المدارس الأهلية في عام ١٣٥٧ الموافق ١٩٣٨. وقد نشر في الصحيفة الرسمية «صحيفة أم القرى» في العدد ٧٠٨. في العدد الموافق لـ١-٧-١٩٣٨م. وقد احتوى نظام المدارس الأهلية على ٢٥ مادة. وقد صدر أمر سامي بالعمل بهذا النظام. وقد حاول الباحثون في هذه الدراسة نقلة كما هو مع اجراءا بعض التعديلات على بعض الأخطاء في الطباعة الواردة في صحيفة ام القرى والتي تعتبر في تلك الاثناء شائعة في الكتب والمطبوعات حيث يصعب اجراء التعديلات على المواد المطبوعة في تلك المرحلة قبل استخدام الكمبيوترات. وعلى سبيل المثال لمن ينص النظام المنشورعلى المادة ١٤ لكنها تم كتابة المادة دون رقم. أيضا تم تكرار المادة ١٧ مرتين بشكلين مختلفين مما يدل على ان المقصود هي المادة ١٨ حيث جاء ترتيب المواد ١٧ ثم ١٧ ثم ١٩. وبرغم ان هذا الايضاح غير هام لكثير من الباحثين لكنه هام للمهتمين بعلم التاريخ. كذلك في الفقرة الخامسة من المادة ١٩ والتي تنص (اذا خالفت النظم والاوامر المبلغة اليها بعد انذارها ..مرات) غير واضح في نسخة ام القرى في العدد٧٠٨ اذا كان الكلمة بين انذارها و مرات هل هي عدة او ثلاثة من ان الدراسة الحالية ترجح ثلاث مرات.

- المادة الأولى: يسمى هذا النظام بنظام المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية.
- المادة الثانية: تعنى كل مدرسة في هذا النظام، كل مؤسسة أعدت للتعليم والتدريس والصناعة على مقتضى الطرق العلمية والفنية، وفق شروط صحية وأخلاقية.
- المادة الثالثة: تعنى جملة المدارس الأهلية المدارس غير الأميرية.
- المادة الرابعة :لكل شخص مسلم الحق في تأسيس مدرسة علمية أو صناعية متى ما كانت أوضاعها متوافقة مع الشروط التي عينها هذا النظام. ويقتضي الحصول على رخصة مخصصة يستحصلها من مدير المعارف العمومية على الأصول.
- المادة الخامسة: ترخص مديرية المعارف لطالبي تأسيس مدارس أهلية في المملكة على مقتضى الشروط الآتية:
- أن يتعهد مؤسسها بالخضوع لنظام المعارف العام، وتطبيق التعليمات والأوامر المبلغة إليه من المديرية العمومية ضمن دائرة النظام.
- أن يقدم عند طلب الرخصة المنهج الدراسي الذي يتولى تطبيقه في المدرسة.
- أن يكون المؤسس مشهود له بحسن السيرة والأخلاق، وإذا كان مديرًا، يجب أن يكون ذا صبغة علمية وملمًا بالإدارة.
- أن يوافق مجلس المعارف على منهج الرخصة، وعلى المنهج المقدم متى ما جاء مطبقًا لنظام المعارف وموفيًا لنظام المعارف مستوفيا لشروط التعليم المطلوبة.
- المادة السادسة: إذا كان المراد من المدرسة تدريس تدريس نوع خاص من العلوم يُشترط إثبات الكفاءة العلمية في من يباشر ذلك العلم.
- المادة السابعة: مدارس التخصص التي يطلب منشأها يشترط في من يتولى التدريس فيها الكفاءة العلمية، بحيث يكون أخصائيًا في العلم والفن الذي يعهد بتدريسه.

- المادة الثامنة: يشترط في من يعين مديرًا للمدرسة الأهلية أن يكون من المواطنين، وعلى المؤسس إشعار مديرية المعارف العمومية بذلك. وللمؤسس حق الإشراف التام على مؤسسته وحق الرقابة عليها بالذات أو بالتوكيل.
- المادة التاسعة: على مؤسس أي مدرسة أهلية أو مديرها أن يقدم لمديرية المعارف في رأس كل سنة دراسية بيانًا يحتوي على أسماء المدرسين في المدرسة ودرجاتهم العلمية.
- المادة العاشرة: مديرو المدارس الأهلية مسؤولون أمام مدير المعارف العامة عن تنفيذ جميع ما تعهد به المؤسس لمديرية المعارف العامة.
- المادة الحادية عشرة: يجب على المؤسس أو المدير أن يقدم إلى مديرية المعارف في نهاية كل سنة دراسية تقريرًا عن حالة المدرسة من الوجهة العلمية.
- المادة الثانية عشرة: لا يجوز تعديل المنهج الدراسي المصدق عليه من مجلس المعارف إلا بموافقته.
- المادة الثالثة عشرة: المدارس الأهلية التي تتحصل على إعانة ثابتة من الحكومة مكلفة بتطبيق المنهج الدراسي الابتدائي، عدا الفقه الذي يباع تعليمه على المذاهب الأربعة حسب الطلب والتخصص.
- المادة الرابعة عشرة:يجب أن يكون في كل مدرسة أهلية الدفاتر التالية:
- دفتر حضور وغياب الأساتذة.
- دفتر حضور وغياب التلاميذ.
- دفتر المساعي (الجزاءات والمكافآت)لكل فصل.
- دفتر الخلاصات الدراسية لكل فصل.
- المادة الخامسة عشرة: المعلمون والأساتذة الوطنيون الاكفاء يتقدمون على سواهم في التعين وتشغر مديرية المعارف عند التعين.
- المادة السادسة عشرة: كل أجنبي من غير رعايا المملكة العربية السعودية لا يعطى دروس خاصة أو عامة إلا بترخيص من مديرية المعارف العامة.
- المادة السابعة عشرة: الرخصة التي تمنحها مديرية المعارف العامة لمؤسس المدرسة شخصية، فلا يجوز تحويلها إلى شخص آخر إلا بعد موافقة مدير المعارف العامة.
- المادة الثامنة عشرة: تنذر مديرية المعارف العامة أية مدرسة أهلية في حالة ارتكابها ما يخالف للنظام، وتتخذ بعد ذلك الإجراءات التي يفرضها هذا النظام.
- المادة التاسعة عشرة: يصدر مجلس المعارف قرارًا بسحب الرخصة من أي مدرسة أهلية إذا تم إنذارها مسبقًا في الأحوال التالية:

١. إذا ثبت أنها تُستخدم كأداة للنصب والاحتيال.
٢. إذا ثبت أنها تنشر آراء وعقائد تغاير نظم البلاد وعقائدها.
٣. إذا ثبت أنها لم تقدم فائدة ملموسة بهذه البلاد.
٤. إذا ثبت أنها لا تحرص على كرامة العلم وشرف الأخلاق.
٥. إذا ثبت أنها لم تطبق المنهج الدراسي الذي تعهدت بتعليمه بعد إنذارها.
٦. إذا خالفت النظم والأوامر المبلغة إليها بعد إنذارها ثلاث مرات.

- المادة العشرون: يجب على جميع المدارس الأهلية أن تشعر مديرية المعارف العامة أو معتمديها بمواعيد الاختبارات التي تجريها، وتقديم البرنامج الذي التزمت السير على مقتضاه منذ بداية الاختبارات حتى نهايتها.
- المادة الحادية والعشرون: لمديرية المعارف العامة الحق في الإشراف على الاختبارات التي تجريها المدارس الأهلية.
- المادة الثانية والعشرون: المدارس الأهلية ملزمة باتباع نظام المدارس التابعة لمديرية المعارف العامة في بدء السنة الدراسية ونهايتها وفي العطلة الصيفية والاعياد الرسمية
- المادة الثالثة والعشرون: على مديرية المعارف العامة التحقيق في أي شكوى تصدر من أي موظف في المدارس الأهلية ضد إدارتها، والفصل فيها. وتنطبق عليها نفس الأحكام التي تنطبق على المدارس الأميرية. ويجب أيضًا اتخاذ الإجراءات اللازمة لفصل أي أستاذ أو موظف في المدارس الأهلية إذا تحقق لديها أن بقائه يسيء إلى سمعة العلم والأخلاق، وذلك بعد موافقة مجلس المعارف ومع مراعاة احكام نظام المأمورين العام.
- المادة الرابعة والعشرون: كل مدرسة تستمد إعانة من المسلمين في الخارج يجب أن تتخذ التدابير المخصوصة حسب الأصول، وتكون تابعة لنظام لجنة الصدقات والإعانات العليا.
- المادة الخامسة والعشرون: يطبق هذا النظام على جميع المدارس الأهلية المرخص لها قبل صدور هذا النظام.

المبحث الثالث: تأثير التنظيمات على المدرس الاهلية

يلخص هذا المبحث اهم الاثار المترتبة على اللوائح والأنظمة الصادر من قبل الجهات العليا في الدولة بشأن التعليم الأهلي من الفترة ما بين عامي ١٩٢٦ وهو وقت تأسيس مديرية المعارف العمومية وحتى صدور أول نظام خاص بالمدارس الاهلية عام ١٩٣٨ وكانت الأنظمة التعليمية الصادرة قبل نظام المدارس الاهلية تشمل المدارس الحكومية والتي صدر لها نظام خاص أيضا يسمى بنظام المدارس الاميرية والتي تم الموافقة عليه في رمضان من عام ١٣٥٨ للهجرة الموافق ١٩٣٩ وتم نشره في الجريدة الرسمية للدولة ام القرى عدد ٧٩١ عام ١٩٤٠.

أولا: تأثير تأسيس مديرية المعارف على المدارس الأهلي

في عام ١٩٢٦، صدر أول تنظيم رسمي في البلاد بتأسيس مديرية المعارف العمومية فور استعادة الملك عبد العزيز للحجاز، وتم تعيين الأستاذ صالح بن بكري شطا كأول مدير لمديرية المعارف العمومية . في البداية، كانت مسؤوليته تشمل الإشراف على المدارس الرسمية وغير الرسمية مثل الكتاتيب في منطقة الحجاز والاشراف على التعليم في الحرم المكي، ثم توسعت صلاحيات المديرية لتشمل جميع أنحاء المملكة. واثر تأسيس مديرية المعارف بشكل كبير على المدارس مسيرة الأهلية، حيث أصبحت تلك المدارس تحت إدارة و إشراف مديرية المعارف التي تنظم شؤونها وتصدر التشريعات اللازمة. وقد أشرفت المديرية فور تأسيسها على ١٢ مدرسة، منها مدارس أهلية مثل الصولتية والفخرية والفلاح ثم نمت عدد المدارس الحكومية والأهلية بشكل غير مسبوق في تلك المرحلة نتيجة لتشجيع الدولة واقبال الناس على المدارس حيث كان هناك عزوف كثير من المدارس في عهد العثمانيين نتيجة فرضهم للغة التركية على المدارس العامة.

ثانيا: تأثير التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية على المدارس الاهلية

تعد التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية بمثابة نظام حكم خاص بمنطقة بالحجاز قبل توحيد البلاد وتسمية المملكة العربية السعودية. تضمنت هذه التعليمات مواد متعلقة بالتعليم، حيث نصت المادة الثالثة والعشرون على مهمة المعارف العمومية في نشر العلوم والمعارف وافتتاح المدارس وحماية المعاهد العلمية مع التركيز على الدين الإسلامي. كما ان المادة الرابعة والعشرون أوضحت أن أمور المعارف تُدار من قبل مديرية مرتبطة بالنيابة العامة، والمادة الخامسة والعشرون نصت على سن قانون للمعارف العمومية تدريجيًا مع جعل التعليم الابتدائي مجانياً. و أثرت هذه مواد التعليمات على المدارس الأهلية بإلزامها بالمرجعية لمديرية المعارف، والتي أصبحت الجهة المسؤولة عن إصدار التصاريح لافتتاح المدارس. كما أكدت التعليمات على أهمية الدين الإسلامي في التعليم، مما كان متماشياً مع توجهات المدارس الأهلية التي ركزت على العلوم الشرعية. أهم تأثيرات التعليمات الأساسية كانت تنظيم الإشراف على المدارس وافتتاحها، مع مراعاة التعليمات الإسلامية حيث جعلت تلك التعليمات من مسؤولية مديرية المعارف.

ثالثا: تأثير نظام مجلس المعارف

صدر نظام مجلس المعارف في عام ١٩٢٧ و المكون من ست مواد، وكانت المادة الخامسة الأكثر تأثيراً على مسيرة المدارس الأهلية في المملكة الحجازية ومن ثم مسيرة المدارس الاهلية في سائر المملكة العربية السعودية. و نصت المادة الخامسة على صلاحيات الإشراف على المدارس، واقتراحات توحيد برامج التعليم في الحجاز، مما يعني أن التعليم أصبح مركزياً تحت مظلة واحدة. كما تضمنت الإشراف على حالة التعليم والموافقة على الخطط التعليمية..

رابعا: تأثير نظام توحيد المناهج

كما صدر نظام توحيد المناهج في عام ١٩٢٧ ، مؤكداً على مركزية التعليم منذ تأسيسه في المملكة. من أبرز الفقرات التي أثرت على المدارس الأهلية هي توحيد التعليم وتقسيم المراحل التعليمية، حيث أصبحت جميع المدارس خاضعة لمراقبة الهيئة العلمية، بما فيها المدارس الأهلية. ونصت المادة التاسعة على وضع نظام المكافآت للمعلمين والمديرين بناءً على اجتهادهم في المدارس الرسمية والأهلية، يذكر إلى أن العديد من المدارس الأهلية كانت تتلقى تمويلاً حكومياً مباشراً وتبرعات، مما جعلها ملزمة بتطبيق هذه الأنظمة. كما تضمنت المادة العاشرة نظام المفتشين للإشراف على حالة التعليم وزيارات المدارس، بما فيها المدارس الأهلية، لضمان الالتزام بالمعايير التعليمية السلمية.

خامسا : تأثير نظام المدارس

في عام ١٩٢٩، صدر نظام المدارس، الذي احتوى على ٨٨ مادة مقسمة إلى سبعة فصول. لم يميز هذا النظام في معظم فقراته بين المدارس الحكومية (المعروفة بالمدارس الأميرية) والمدارس الأهلية، حيث تناولت معظم الفقرات جميع المدارس بشكل عام. باستثناء بعض المواد التي خصصت للمدارس الحكومية مثل تلك التي تنص على فتح أبوابها للجميع بشكل مجاني بغض النظر عن جنسية التلميذ. بشكل عام، لم توحي النصوص والمواد بأنها تتعلق بالمدارس الأهلية فقط، بل تناولت مسؤوليات مديري المدارس ومعاونيهم، وركزت على الأخلاقيات، ومنع العقوبات الجسدية. تتضمن هذه المواد تفاصيل تتعلق بالتأمين وتنظيم المدارس، مشددة على المعايير التعليمية والأخلاقية المعتمدة للجميع.

سادسا: تأثير نظام المدارس الأهلية

نشر نظام المدارس الاهلية الأهلية في عام ١٣٥٧ الموافق ١٩٣٨. و احتوى نظام المدارس الأهلية على ٢٥ مادة. المادة الأولى تؤكد تسمية النظام بنظام المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية، مما يميزه عن المدارس الحكومية وهذا اول مادة تميز بين المدارس الحكومية والأهلية في أنظمة التعليم في المملكة حسب علم الباحثين مما يعطي لهذا النظام أهمية كبيرة للمدارس الاهلية. وتشير المادة الثانية إلى تعريف المدرسة في هذا النظام كمؤسسة تعليمية علمية، مما يميزها عن الكتاتيب التي كانت شائعة في تلك الفترة بل ان كثير من الناس رفضت فكرة المدارس الرسمية في بداية تكوينها وفضلت الكتاتيب على هذا النوع الجديد من العليم . وتوضح المادة الثالثة أن المدارس الأهلية ليست المدارس الأميرية (الحكومية)، مشيرةً إلى أن هذا النظام هو أول نظام يميز المدارس الأهلية عن غيرها بشكل صريح، حيث أن نظام المدارس لعام ١٩٢٩ تحدثت معظم مواده المكونة من ٨٨ مادة عن المدارس الرسمية بشكل عام دون تخصيص المدارس الأميرية أو التي سميت حكومية بعد ذلك.

وتحتكر المادة الرابعة حق تأسيس المدارس الاهلية للأشخاص المسلمين وفق شروط معينة، مما يعكس الحرص على التعليم الإسلامي. كما أن المادة الخامسة من النظام تشير إلى إلزام مؤسسي المدارس بتقديم المناهج المعتمدة وعدم تغييرها إلا بموافقة مديرية المعارف، وأن يكونوا من ذوي السيرة الحسنة وهذا يؤكد ان هناك تنظيم عالي في مديرية المعارف من سنواتها الأولى . المادة السادسة عشر توضح تنظيم قبول الطلاب من غير المواطنين في المدارس الأهلية. كما تحدد المواد من التاسعة إلى العشرين الأمور الإدارية والتعليمية في المدارس الأهلية، مثل:

ضرورة تقديم تقرير سنوي عن حالة المدرسة

عدم تعديل المناهج الدراسية إلا بموافقة مجلس المعارف

إعطاء أولوية لتعيين المعلمين المواطنين

وتنظيم الاختبارات وإشعار مديرية المعارف بها.

و تنظم المادة الرابعة والعشرون تمويل المدارس، خاصة تلك التي تتلقى تبرعات من الخارج، حيث كانت هناك مدارس قبل عهد الملك عبد العزيز تتلقى مساعدات من الخارج، لذا كان من الضروري وضع آلية واضحة لهذا التمويل وقد استمرت المدارس الاهلية في تلقي التبرعات من الداخل والخارج وكانت تنشر بعض تلك التبرعات في الصحيفة الرسمية حيث كانت البلاد في بداية تأسيسها في وضع اقتصادي غير مستقر حتى غير الله أحوال البلاد للأفضل . تؤكد المادة الخامسة والعشرون أن هذا النظام يطبق على جميع المدارس الأهلية في البلاد دون استثناء، مما يضمن تنظيمًا شاملًا للتعليم الأهلي في المملكة.

استنتاجات الدراسة:

- سبقت المدارس الأهلية المدارس الحكومية في التأسيس في الجزيرة العربية.
- المدرسة الصولتية هي أول مدرسة أهلية نظامية في المنطقة.
- لم تكن هناك مدارس حكومية عربية في الجزيرة العربية في وقت العثمانيين.
- كانت الحالة التعليمية سيئة في الجزيرة العربية قبل عهد الملك عبدالعزيز.
- كانت المدارس الأهلية تركز على الدراسة الدينية بشكل كبير.
- كان هناك غياب لمدارس تعليم الفتيات قبل عهد الملك عبدالعزيز.
- ساهم تأسيس مديرية المعارف في عام ١٩٢٦ في تنظيم وتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث شملت مسؤولياتها المدارس الأهلية والحكومية على حد سواء.
- كانت التعليمات الأساسية للمملكة الحجازية عاملاً رئيسيًا في تنظيم التعليم، حيث أكدت على أهمية التعليم ونشر العلوم والمعارف وأوكلت مسؤولية التعليم إلى مديرية المعارف العمومية.
- نظام مجلس المعارف لعام ١٩٢٧ ساهم في توحيد المناهج وتحديد صلاحيات واضحة لإدارة التعليم، مما ساهم في تطوير التعليم الأهلي.
- كان لنظام توحيد المناهج دور كبير في تنظيم التعليم وضمان جودة التعليم في المدارس الأهلية.
- نظام المدارس لعام ١٩٢٩ كان شاملاً في تنظيم التعليم الأهلي والحكومي، حيث أكد على معايير التعليم والجودة والأخلاقيات وكان مفصلاً تفصيلاً كبيرًا حيث احتوى على ٨٨ مادة.
- نظام المدارس الأهلية لعام ١٩٣٨ كان أول نظام يميز بوضوح بين المدارس الأهلية والحكومية، ووضع معايير واضحة لتأسيس وتشغيل المدارس الأهلية، مما ساهم في تطوير التعليم الأهلي في المملكة.

التوصيات:

- عمل دراسات علمية عن تطور الأنظمة الحكومية بشكل عام والأنظمة الحكومية في مجال التعليم بشكل خاص.
- القيام بدراسات لتوثيق تأسيس المدارس الأهلية والحكومية في عهد الملك عبدالعزيز.
- القيام بأبحاث تاريخية عن تطور التعليم في المملكة العربية السعودية خاصة مع اقتراب مائة سنة على ذكرى تأسيس مديرية المعارف التي تحولت إلى وزارة التعليم اليوم.
- القيام بدراسة مقارنة للوائح والأنظمة التعليمية في مرحلة مديرية المعارف العمومية.
- إنشاء مجلة علمية مخصصة عن تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية.

المراجع

ابن بشر, عثمان. (1982). عنوان المجد في تاريخ نجد. الطبعة الرابعة. دارة الملك عبدالعزيز. الرياض, السعودية

البشر, سعود. (2021). التعليم العالي في الولايات المتحدة نظرة عامة. تكوين للنشر. جدة, السعودية

البشر, سعود.(2021). من اسهامات المحسنين الهنود في مكة . جريدة الوطن مسترجع من https://www.alwatan.com.sa/article/1072912

البشر, سعود. (2023). البعثات التعليمية السعودية إلى جامعات الولايات المتحدة. مجلة العلوم التربوية والانسانية, (26), 144-168.

التكريتي, حارث & الجنابي, ليث. (2020). المدارس الرشيدية في العراق 1869-1918.مجلة وميض الفكر للبحوث الفكر للبحوث

حمزة, فؤاد. (1967). البلاد العربية السعودية. الطبعة الثانية. مكتبة النصر الحديثة. الرياض, السعودية

زيلمي، ضاوية، و عكاك، عبدالغنى. (2021). الشيخ محمد رحمت الله الهندي وأساليبه العلمية في نقد الكتاب المقدس. مجلة آفاق للعلوم، مج6, ع3 ، 372 - 380. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1213966

السباعي, أحمد. (1999). تاريخ مكة دراسات في السياسة والعلم والاجتماع والعمران. دارة الملك عبدالعزيز. الرياض, السعودية

السلامة, محمد. (2020). التعليم النظامي في البدائع في عهد الملك عبدالعزيز. مجلة العلوم العربية والانسانية. م13, ع4.

السلمان, محمد. (1999). التعليم في عهد الملك عبدالعزيز.دارة الملك عبدالعزيز. الرياض, السعودية

صحيفة أم القرى. (1926). العدد 66 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1926). العدد90 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1926). العدد91 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1927). العدد 137. مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1927). العدد 138 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1929). العدد 214. مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1929). العدد212 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

صحيفة أم القرى. (1929). العدد213 . مسترجع من موقع المركز الوطني للوثائق والمحفوظات

العثيمين, عبدالله.(2005). تاريخ المملكة العربية السعودية. الطبعة الثالثة عشر. مكتبة العبيكان. الرياض السعودية

العساف, منصور. (2017). رحمت الله الكيرواني مؤسس المدرسة الصولتية بمكة. جريدة الرياض. مسترجع من https://www.alriyadh.com/1568122

العموش, أنس & الشرعة, ابراهيم.(2021).التعليم في مكة المكرمة في عهد الشريف الحسين بن علي (1916-1924) المدارس الهاشمية نموذجا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. م 5 العدد 3.

الغامدي, حمدان & عبدالجواد, نور الدين.(2015). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الرابعة. مكتبة الرشد. الرياض , السعودية.

الفقيه, عبدالعزيز.(1994). المدرسة الصولتية بمكة المكرمة دراسة تاريخية وصفية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى

القرشي, وجدي. (2012). لصولتية عبق التاريخ يفوح من شوارع مكة وأسمائها. مسترجع من https://www.aleqt.com/2012/02/07/article_624096.html

مقادمي, فيصل.(1985). التعليم الأهلي للبنين في مكة المكرمة: تنظيمه والإشراف عليه.. رسالة ماجستير , جامعة ام القرى

وزارة المعارف. (2003). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة. مطابع الوزارة.

الإشراف التربوي وتطوُّره في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حتى عام ٢٠١٩م

الإشراف التربوي وتطوُّره في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حتى عام ٢٠١٩م

الباحثون
د. سعود غسان أحمد البشر- قسم الإدارة التربوية- جامعة الملك سعود
أ. أيوب واعلي- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية- جامعة الملك سعود
أ. سياكا ويدراوغو- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية- جامعة الملك سعود
أ. عبدالعزيز سعد العريفي- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية- جامعة الملك سعود
أ. محمد علي أبوالقرون الزهراني- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية- جامعة الملك سعود
أ.مهند فهد ال خالص- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية- جامعة الملك سعود

الملخص

يُساهم الإشراف التربوي الفاعل في تطوير العملية التعليمية وتحسين الممارسات التدريسية؛ مما ينعكس على جودة التعليم بشكل عام، وتهدف الدراسة الحالية إلى تعرُّف مفاهيم الإشراف التربوي وأنواعه وأنماطه، كما يسعى البحث إلى تعرُّف معوِّقات الإشراف التربوي، وتهدف الدراسة الحالية كذلك لاكتشاف مراحل تطوُّر الإشراف التربوي في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية منذ بداياته وحتى عام ٢٠١٩م، ومن ضمن أهداف هذا البحث تعرُّف التنظيم الإداري وأهداف وخصائص الإشراف التربوي في السعودية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوثائقي والتاريخي؛ للتوصُّل إلى إجابات عن أسئلة الدراسة. ومن أبرز نتائج الدراسة: التباين في مفاهيم الإشراف التربوي وأهدافه وممارساته، كما كشفت الدراسة عن وجود العديد من المعوِّقات التي تُؤثِّر في عمل المشرف التربوي في الدول العربية، منها: تحديات تنظيمية وإدارية وثقافية واجتماعية ومالية، وقد وجدت نتائج الدراسة أن الإشراف التربوي في النظام التعليمي السعودي مرَّ بخمس مراحل تاريخية، وهي: مرحلة التفتيش في مديرية المعارف العامة، ومرحلة التفتيش في وزارة المعارف، ومرحلة التفتيش الفني في وزارة المعارف، ثم مرحلة التوجيه التربوي، والمرحلة الحالية هي مرحلة الإشراف التربوي. وتعرض النتائج أيضًا الكثير من التفاصيل حول التنظيم الإداري وخصائص وأهداف الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.

الكلمات الاستدلالية: الإشراف التربوي, وزارة التعليم, تاريخ التعليم, التعليم في السعودية, المشرف التربوي

Educational supervision and its development in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia until ٢٠١٩

Dr. Saud G Albeshir-- King Saud University
Abdulaziz Saad Alarifi- Graduate student - King Saud University
AYOUB WAALI-Graduate student - King Saud University
Mohamed Ali alzahrani- Graduate student - King Saud University
Muhannad Fahad Alkhalis- Graduate student - King Saud University
siaka Ouedraogo- Graduate student - King Saud University

Abstract

Effective educational supervision is crucial in improving the educational process and enhancing teaching practices, which ultimately leads to a better quality of education. This study aims to identify modern concepts, types, and patterns of educational supervision. Additionally, the research aims to identify the obstacles that hinder effective educational supervision. The study also delves into the development of educational supervision in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia from its inception until ٢٠١٩. To answer the questions of the study, a documentary and historical approach was used. The study found differences in the concepts, goals, and practices of educational supervision. Furthermore, the research uncovered the existence of several challenges that affect the work of educational supervisors, including organizational, administrative, cultural, social, and financial obstacles. The study concludes that educational supervision in the Saudi educational system has gone through five historical stages.

Keywords: educational supervision, Ministry of Education, history of education, education in Saudi Arabia, educational supervisor

المقدمة:

يُمثل الإشراف التربوي عنصرًا هامًّا في النظم التعليمية الحديثة؛ نظرًا لِما للإشراف التربوي من انعكاسات إيجابية على أداء المعلِّمين، وهو ما يُسهم في تحسين التحصيل العلمي للطلاب، وقد مرَّ الإشراف التربوي بشكل عام بثلاثة مراحل هي: المرحلة الأولى: مرحلة التفتيش، والمرحلة الثانية: هي مرحلة التوجيه والإرشاد، والمرحلة الثالثة: مرحلة الإشراف التربوي (خفاجي وآخرون, ٢٠٢٢: جيتو, ٢٠١٩). وقد أشارت المصادر التاريخية إلى بعض الأحداث في المدارس الإسلامية القديمة، يمكن تصنيفها كدليل على وجود الإشراف التربوي في صورته القديمة، أو ما كان يُسمَّى التفتيش، وينقل الخطيب (٢٠١١) قصة حدثت في عام ٧٢١ هجريًّا الموافق ١٣٢١ للميلاد، عندما تم فصل أحد المدرِّسين من التدريس في مصر، كتفعيل لممارسة التفتيش على المدارس التي كانت في صورتها القديمة. وتلعب العوامل السياسية والدينية دورًا بارزًا في تشكيل فلسفة الإشراف وأهدافه وممارساته خلال الحُقَب التاريخية الماضية، وحتى نهاية عصر النهضة الأوربية البابطين ٢٠٠٩)).

ويُضيف (Sullivan, S., & Glanz, ٢٠١٣) أن مصطلح (Supervision) أو مصطلح الإشراف له أصول لاتينية في العصور الوسطى في أوربا، وقد تم تعريفه في الأصل على أنه: عملية الاطلاع على النصوص المنسوخة من أجل البحث عن الأخطاء أو الاختلافات عن النصِّ الأصلي، ثم تطوَّر المصطلح واستُخدِم في المجالات الإدارية، وأصبح من وظائف الإدارة. ويُشير البابطين (٢٠٠٤) إلى أن نشأة الإشراف التربوي بصورته الحديثة تعود إلى عام ١٦٥٤ للميلاد، عندما قام المستوطنون الأوربيون في ولاية ماساتشوستس الأمريكية بإصدار قانون يُعطي الحقَّ لأولياء الأمور ومُراقبين من كلية هارفارد -والتي أصبحت من جامعات النخبة اليوم- في الإشراف على تعيين المعلِّمين الجدد في مدارس الولاية، وفي عام ١٧٠٩ صدر قانون في مدينة بوسطن في ولاية ماساتشوستس يسمح لأعضاء مجلس منتخب من المواطنين بزيارة المدارس؛ بغرض التفتيش على المعلِّمين وأساليب تدريسهم.

وقد حقَّقت المملكة العربية السعودية نهضة تعليمية شاملة بالرغم من حداثة التعليم النظامي فيها، حيث كان عدد المدارس النظامية محدودًا ويُعدُّ على الأصابع قبل إنشاء مديرية المعارف العامة، والتي هي نواة وزارة التعليم في عام ١٩٢٦ الميلادي، وذلك في عهد الملك عبد العزيز رحمه الله، وقبل اكتمال توحيد مناطق الدولة وإطلاق اسم المملكة العربية السعودية على البلاد؛ مما يدلُّ على اهتمام الدولة بقطاع التعليم (وزارة التعليم, ٢٠٢٤). وقد مرَّ الإشراف التربوي في النظام التعليمي السعودي بمراحل تطوَّر من خلالها مُسمَّى مَن يقوم بالإشراف الخارجي على العمليات الإدارية والتعليمية في المدارس من مفتش إلى مفتش فني ثم موجه تربوي، وأخيرًا أُطلِق عليه المشرف التربوي.

وبشكل عام يُمكن الاستنتاج أنه لم يكن للإشراف التربوي تنظيم إداري واضح الهيكل التنظيمي لمديرية المعارف العامة والتي كانت تتخذ من مكة المكرَّمة مركزًا لها, حيث كانت عملية الإشراف مهمَّة مقتصرة على مدير المدرسة، فمدير المدرسة كمُشرف مُقيم هو المسؤول الوحيد عن ما كان يُسمَّى التفتيش والتأكُّد من أن العمليات التعليمية في الفصول تجري بصورة جيدة، ويقوم برفع التقارير إلى مديرية المعارف عن أوضاع المدرسة. وفي نهاية العقد الرابع من القرن الميلادي المنصرم وتحديدًا في عام ١٩٣٧ للميلاد تم استقطاب أوَّل مفتش -أو ما يُسمَّى اليوم بمشرف تربوي- في مديرية المعارف من المملكة المصرية، والتي أصبحت جمهورية مصر العربية في عام ١٩٥٣م، ثم زاد عدد المفتشين في النظام التعليمي السعودي، خاصة مع توسُّع رقعة التعليم وانتشار المدارس النظامية في جميع أنحاء السعودية، وتحوُّل مديرية المعارف إلى وزارة المعارف في عام ١٩٥٣م (وزارة المعارف, ٢٠٠٣). ومع تطوُّر التعليم وزيادة إدارة التعليم في المناطق ومكاتب التعليم، أصبح الإشراف التربوي عملًا منظمًا في النظام التعليمي السعودي، وفي عام ٢٠٠٢ تم دمج الرئاسة العامة لتعليم البنات بوزارة المعارف لتكون جهة واحدة هي المسؤولة عن التعليم العام للذكور والإناث في السعودية. وتُوضِّح وزارة التعليم مصطلح المشرف التربوي في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية في آخر منشوراتها عن الإشراف التربوي في عام ٢٠٢٤م وهو الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدرسة: أن المشرف التربوي هو مُشرف تربوي في مكتب التعليم/ إدارة التعليم تُسند إليه أدوار الدعم والتحسين والتطوير لعدد محددٍ من المدارس، يتعامل مع مكوِّنات المدرسة مستشارًا؛ لتمكينها من القيام بمهامها وأدوارها تعليميًّا وفقًا لمتطلبات معايير التقويم المدرسي (ص: ٥).

قضية الدراسة ومنهجيتها وأهدافها:

أثبتت الدراسات العلمية أهمية الإشراف التربوي وأثره على تحسين أداء المعلم وزيادة دافعيته ومستوى رضاه الوظيفي؛ مما ينعكس على التحصيل العلمي للطلاب بشكل خاص وعلى جودة التعليم بشكل عام (البابطين, ٢٠٠٤). وتسعى هذه الدراسة إلى تعرُّف مفهوم الإشراف التربوي وأنواعه وأساليبه، كما تهدف الدراسة إلى معرفة تحديات الإشراف والمشرفين التربويين وفقًا للأدبيات العلمية المنشورة، كما تهدف هذه الورقة لدراسة تطوُّر قطاع الإشراف التربوي في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حتى نهاية عام ٢٠١٩م، ومعرفة مهام وواجبات وخصائص المشرف التربوي في السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي؛ نظرًا لمناسبة هذا المنهج لأهداف البحث. ومن المبررات التي وضعها الباحثون لاختيار المدة الزمنية وتحديدها بعام ٢٠١٩, أنه في بداية عام ٢٠٢٠م بدأت آثار جائحة كورونا في الظهور على السطح، حيث غيَّرت تلك الجائحة من أسلوب الحياة اليومية للبشر في أنحاء العالم بما فيها السعودية، والتي تعطَّلت فيها الدراسة التقليدية لمدة تقترب من العامين الدراسيين، وتبنَّت وزارة التعليم أسلوب التعليم عن بُعد من خلال منصة مدرستي وبعض المنصات الافتراضية المساندة لتدريس التلاميذ خلال أزمة كورونا، والتي لا زالت آثارها مستمرة في التعليم حول العالم، حيث ساهمت في فقدان تعليمي حادٍّ لكثير من الطلاب.

وقد نجحت السعودية في الحد من الآثار السلبية لجائحة كورونا في التعليم؛ بسبب تطوُّر الأنظمة والتطبيقات التقنية والتكنولوجية في المملكة، والتي كانت على مستوى عالٍ جدًّا، وقد ساهمت تلك المرحلة في تطوُّر أساليب الإشراف التربوي، حيث تحوَّل إلى الإشراف الإلكتروني، وهي مرحلة تستحقُّ الدراسة والتوثيق بشكل مستقل، لذلك تم استثناؤها من هذا البحث. وبحسب علم الباحثين فإن هذه الدراسة هي الدراسة العلمية الأولى المنشورة في مجلة علمية محكمة والتي تُوثق تفاصيل من السيرة التاريخية للإشراف التربوي في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية منذ البداية وحتى عام ٢٠١٩ للميلاد, ومن هذه النقطة تستمدُّ الدراسة أهميتها في تقليص الفجوة في المعلومات التاريخية عن هذا القطاع التعليمي الهام.

أسئلة الدراسة:

١. ما مفهوم الإشراف التربوي وأنواعه وأنماطه؟
٢. ما معوِّقات الإشراف التربوي في الدول العربية؟
٣. ما مراحل تطوُّر الإِشراف التربوي في المملكة العربية السعودية؟
٤. ما مستويات الإِشراف التربوي في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية؟
٥. ما أهداف وخصائص ومهام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للوصول إلى الأهداف التالية:

- تعرُّف مفهوم الإشراف التربوي.
- معرفة أهداف الإشراف التربوي.
- تعرُّف أنواع الإشراف التربوي.
- معرفة أنماط الإشراف التربوي الحديثة.
- اكتشاف المعوِّقات الإدارية والمالية للإشراف التربوي.
- اكتشاف المعوِّقات التربوية المهنية والفنية للإشراف التربوي.
- تعرُّف المعوِّقات الشخصية والاجتماعية والبيئية للإشراف التربوي.
- اكتشاف مراحل تطوُّر الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
- معرفة مستويات الإشراف التربوي في وزارة التعليم في السعودية.
- تعرُّف أهداف الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
- تعرُّف خصائص المشرف التربوي في السعودية.

النتائج

إجابة السؤال الأول: ما مفهوم الإشراف التربوي وأنواعه وأنماطه؟

مفهوم الإشراف التربوي:

هناك العديد من التعريفات لمفهوم الإشراف التربوي في الأدبيات العربية، حيث يُعرف البابطين (٢٠٠٩) الإشراف التربوي بأنه: عملية فنية منظَّمة، تقوم على العلاقات الإنسانية بين أقطاب العملية التربوية, وتسعى إلى مساعدة المعلِّم في رفع مستوى نموِّه المهني والثقافي؛ لتحسين مستوى أدائه؛ من أجل تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلُّم. كما عرَّف البستان وآخرون (٢٠١٠) الإشراف التربوي بأنه: نشاط قيادي يهدف إلى تحسين العملية التربوية عن طريق توفير الإمكانيات اللازمة للمعلِّمين؛ لتطوير أساليبهم التعليمية، وتوسيع آفاقهم ومعلوماتهم بصورة مستمرة. وتُعرف قيطة والزيان (٢٠١٣) الإشراف التربوي على أنه: جميع الجهود المنظَّمة التي يبذلها المسؤولون لقيادة المعلِّمين والعاملين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنيًّا, وما يقومون به من نشاطات منظَّمة لتوجيه المعلِّمين وتشخيص نقاط الضعف والقوة، وإعداد البرامج لتنمية المعلِّمين مهنيًّا؛ رغبة في تمكينهم من النمو المهني والثقافي والسلوكي، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعلُّم والتعليم، ويزيد من الطاقات الإنتاجية. وتُعرف بدر (٢٠١٤) الإشراف التربوي بأنه: عبارة عن مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصُّون؛ لمساعدة المعلِّمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف، وتذليل جميع الصعوبات التي تُواجههم؛ ليتمكَّنوا من تنفيذ المناهج المقرَّرة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة؛ بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرُق تفكيرهم، فيُصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم. بينما يصف غنيم (٢٠٢٠) الإشراف التربوي بأنه: عملية قيادية تعاونية تُعنى بالعملية التربوية وتطوير جميع عناصرها التي تشمل المناهج والتعلُّم وبيئة التعلُّم والطلاب والمعلِّمين، ورفع مستوى جميع العناصر المذكورة، والحد من الصعوبات والمعوِّقات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للوصول بالمستوى المطلوب. كما أوضح آل فطيح (٢٠٢١) أن الإشراف التربوي هو: عملية إنسانية شورية قيادية شاملة وخدمة فنية، ترتقي بجوانب وعناصر العملية التعليمية التعلُّمية، وغايته تحسين وتطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

أهدف الإشراف التربوي:

- رصد الواقع التربوي وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به, والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.
- تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.
- تطوير المنهج المدرسي بكلِّ ما يشمله من الخبرات التي يمرُّ بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها, سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.
- التعريف بالطرُق التربوية الجديدة والاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية وطرُق التدريس والتقييم.
- تطوير النمو المهني للمعلِّمين، وتحسين مستوى أدائهم وطرُق تدريسهم.
- تحسين المناخ التعليمي للنظام الإشرافي والعاملين فيه؛ لمساعدة المعلِّمين على تفهُّم أهداف المدرسة بصفة عامة وأهداف المقرَّرات التي يقومون بتدريسها (البابطين, ٢٠٠٤).

أنواع الإشراف التربوي وأنماطه:

للإشراف التربوي أربعة أنواع:

- الإشراف التصحيحي: ويهتمُّ هذا النوع من الإشراف التربوي بإصلاح أخطاء المعلِّم التي قد يقع فيها أثناء أدائه لعمله، لكن يجب أن يُؤخذ في الاعتبار عدم المساس بكرامة المعلِّم أو التشكيك في قُدراته وإمكانياته.
- الإشراف الوقائي: ويسعى المشرف التربوي في هذا النوع من الإشراف إلى منع وقوع المعلِّم في الخطأ من خلال توقُّعه للأخطاء قبل وقوعها لتلافيها, فالمشرف التربوي الفاعل لديه القُدرة على أن يتنبَّأ بالأخطاء التي قد يقع بها المعلِّمون نتيجة الخبرة العملية في التدريس والإشراف.
- الإشراف البنائي: وتُمثِّل هذه المرحلة الثانية من الإشراف التصحيحي، حيث يتجاوز المعلِّم مرحلة تصحيح الأخطاء إلى مرحلة البناء وإحلال الممارسات السليمة مكان الممارسات غير الناجحة للمعلِّم أثناء التدريس، ويُشجِّع الإشراف البنائي النمو المهني للمعلِّمين وإثارة روح المنافسة الشريفة بين المعلِّمين؛ مما ينعكس إيجابًا على الطلاب.
- الإشراف الإبداعي: يُؤكد هذا النوع من الإشراف على أن يقوم المعلِّمون بتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو المهني الذي يعتمد على التجديد والابتكار (الأبيض والرويلي, ١٤٣٧- عبد الهادي , ٢٠٠٢).

أنماط الإشراف التربوي:

يُوجد عدد من أنماط الإشراف التربوي الحديثة، منها:

١- الإشراف العلاجي أو الإكلينيكي: وهو أسلوب إشرافي يهدف إلى تحسين سلوك المعلِّمين الصفي وممارساتهم التعليمية، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي بشكل كامل، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه؛ بهدف تعلُّم التلاميذ. وقد ذكرت دراسة (المطارنة والخوالدة, ٢٠١٨) أنَّه من المبرِّرات التي دفعت المشرفين التربويين إلى استخدام الإشراف العلاجي وجود ثغرات في التكوين الأساسي للمدرِّسين، وضعف الأداء التعليمي لدى المدرِّسين الجدد. وللإشراف العلاجي مميزات كثيرة أبرزها: بناء علاقة مهنية قائمة على الثقة بين المعلِّم والمشرف، وكذلك هي عملية تشاركية بين الطرفين: المشرف والمعلِّم.

٢- الإشراف بالأهداف: يُعدُّ الإشراف بالأهداف من الأنماط الحديثة في مجال الإشراف التربوي، وهو مجموعة من الأهداف المسبقة التي يتفق على تحقيقها المشرف التربوي والمعلِّم، وتكون الأهداف ذكية؛ أي: أن تكون الأهداف واضحة ومحدَّدة، وقابلة للتحقُّق والقياس في حيز زمني معين.

٣- الإشراف التطوُّري: ويهتمُّ هذا النمط الإشرافي بالمستويات التطوُّرية للمعلِّمين، ويهتمُّ أيضًا بالفروق الفردية بين المعلِّمين. وينقل (الأبيض والرويلي, ١٤٣٧) أن الإشراف التطوُّري يعتمد على الدراسات النفسية لنظريات عديدة من تطوُّر الناضجين، وتطوُّر المعلِّم، ويُشجع الإشرف التطويري على اختيار طريقة تسمح بأكبر قدر ممكن للتطوُّر الأدائي لكلِّ معلِّم. وهناك ثلاثة أساليب إشرافية للإشراف التطوُّري، وضعها مبتكر الإشراف التطوُّري جليكمان، وهي: الأسلوب المباشر, والأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر (البابطين, ٢٠٠٤).

إجابة السؤال الثاني: ما معوِّقات الإشراف التربوي في الدول العربية؟

المعوِّقات التي تُواجه عملية الإشراف التربوي :

أجرى البابطين (٢٠١٢) دراسة تهدف إلى تعرُّف المعوِّقات الإدارية والفنية والشخصية والاجتماعية والمادية التي تحدُّ من فاعلية العمل الإشرافي للمُشرفين التربويين بمدينة الرياض، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمَّم استبانة لجمع المعلومات المطلوبة للدراسة. وقد تكوَّنت عينة الدراسة من ٣٩٩ مشرفًا تربويًّا يعملون في مدينة الرياض، ووجد الباحث أن أكبر المعوِّقات التي تُعيق فاعلية العمل الإشرافي هي المعوِّقات المادية ثم الإدارية ثم تأتي بقية المعوِّقات بعد ذلك.

قامت المشعل (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تعرُّف المشكلات والصعوبات التي تُواجه تطبيق الأساليب الإشرافية بكفاءة، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وصمَّمت استبانة لجمع المعلومات المطلوبة للدراسة. وقد بلغت عينة الدراسة ١٠٠ مشرفة تربوية من مناطق مختلفة من السعودية، وتوصَّلت الدراسة الكمية إلى أن أكثر المشكلات حدَّة والتي تُعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم في المملكة العربية السعودية هي: مشكلة زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلِّمين الذين يُشرف عليهم، كما اكتشفت الدراسة أن كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين تُؤثر في أعمالهم الفنية سلبيًّا.

كما قام حسن (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تحديد أهمِّ المعوِّقات التي تُواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين، وقد بلغت عينة الدراسة (٨٨) مشرفًا تربويًّا في إحدى المدن العراقية. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وصمَّم استبانة لجمع المعلومات المطلوبة للدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن المعوِّقات المادية هي أكبر معوِّق للعمل الإشرافي، ويليها المعوِّق الفني.

كما أجرت غنيم (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعوِّقات الإشرافية الإدارية والفنية لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في جنوب الأردن، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وصمَّمت استبانة لجمع المعلومات المطلوبة للدراسة. وقد تكوَّنت عينة الدراسة من ٧٥ مشرفًا ومشرفة تربوية، كما شملت الاستبانة محورين أساسيين: محور المعوِّقات الإدارية، ومحور المعوِّقات الفنية، وقد حلَّت المعوِّقات الإدارية في المرتبة الأولى، والمعوِّقات الفنية في المرتبة الثانية. وقد وجدت الباحثة الكثير من المعوِّقات الإدارية ذات الدرجة المرتفعة، وهي: تقلُّص صلاحيات المشرف التربوي فيما يتعلَّق بانتقال المعلِّمين وتقييمهم الوظيفي, وعدم منح الصلاحيات الكافية للمشرف التربوي لاتخاذ القرارات, وعدم مشاركة المشرفين التربويين مع مُديري المدارس في إعداد الخطط التطويرية لمدارسه, وكثرة الأعباء الوظيفية والأعمال الإدارية للمشرفين، وكان من المعوِّقات الشائعة والمؤثِّرة بدرجة عالية أيضًا: المشكلات المالية، وضعف العلاقة بين المشرف ومدير المدرسة، كما وجدت الدراسة عددًا من المعوِّقات الفنية للمشرفين ذات نسب بدرجة مرتفعة، من أبرزها: عدم اهتمام المعلِّم بتوجيهات المشرف التربوي وإرشاداته, وعدم إعطاء المشرف الحرية في تحديد الحاجات التربوية للمعلِّمين وتلبيتها, وانعدام مشاركة المشرف التربوي في الدراسات والبحوث الموجَّهة نحو تحسين العمل, وضعف ملاءمة التقارير الإشرافية لمتطلَّبات العمل الإشرافي في التخصُّصات المخلتفة، وعدم قدرة بعض المشرفين التربويين على إعداد البرامج التدريبية وتنفيذها.

قام ذياب (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى تعرُّف أهمِّ معوِّقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الزاوية في ليبيا. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّنت عينة الدراسة من ١١٩ مشرفًا تربويًّا يعملون في مدينة الزاوية، وقد تكوَّنت أداة الدراسة من خمسة أبعاد للمعوِّقات هي: المعوِّقات الذاتية، والمعوِّقات الإنسانية، والمعوِّقات الإدارية، والمعوِّقات المهنية، والمعوِّقات التربوية. ووجدت الدراسة أن المعوِّقات الإدارية هي أكبر معوِّقات الإشراف التربوي بمدينة الزاوية الليبية، فيما حلَّت المعوِّقات المهنية في المرتبة الثانية، والمعوِّقات التربوية في المرتبة الثالثة، والمعوِّقات الإنسانية في المرتبة الرابعة، والمعوِّقات الذاتية في المرتبة الخامسة. وقد وجد الباحث أن أبرز المعوِّقات الإدارية لدى المشرفين التربويين هي: محدودية فرص مواصلة الدراسات العليا، وقلة الدورات التدريبية وورش العمل، وكثرة الأعباء الوظيفية والإدارية، وعدم التأهيل الكافي للمشرفين.

وبعد مراجعة الأدبيات التي هدفت إلى تعرُّف المعوِّقات التي تُواجه الإشراف التربوي يمكن تقسيم المعوِّقات إلى ثلاثة معوِّقات وهي: معوِّقات إدارية وتشمل: المعوِّقات المالية, والمعوِّقات التربوية والمهنية والفنية، والمعوِّقات الشخصية والاجتماعية والبيئية. ولا شكَّ أن بعض هذه المعوِّقات يُمكن أن تنتمي لأكثر من قسم من المعوِّقات، وقد ذُكرت مرة واحدة اختصارًا (إبراهيم, ٢٠٢٣, البابطين, ٢٠٠٩, المشعل, ٢٠١٩، حسن, ٢٠٢٠، خفاجي وآخرون, ٢٠٢٢ , غنيم, ٢٠٢٠).

أولا: المعوِّقات الإدارية والمالية وتشمل:

١. عدم توفر قواعد معلومات عن المعلِّمين واحتياجاتهم التدريبية.
٢. عدم توفير وسائل نقل أو تعويض مالي لتنقل المشرف التربوي.
٣. عدم وجود حوافز مالية للمُشرف التربوي.
٤. ضعف الراتب الشهري للمُشرفين التربويين.
٥. عدم توفر الوسائل التعليمية في المدارس.
٦. عدم توفر المرافق التعليمية لتدريب المعلِّمين.
٧. كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين.
٨. قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي.
٩. سوء العلاقة بين الإدارة المدرسية والمشرف التربوي، وعدم العمل كفريق.
١٠. عدم وجود تنسيق بين مدير المدرسة والمشرف المدرسي.
١١. كثرة الأعباء الإدارية للمعلِّمين والمشرفين.
١٢. غياب العمل بروح الفريق الواحد بين المشرفين.
١٣. عدم استقرار الجدول الدراسي في المدارس، والتغيُّرات الكثيرة في تقسيم المهام وإسناد المقرَّرات للأساتذة.
١٤. عدم توفر مصادر وكتُب حول الإشراف التربوي.
١٥. ضعف دعم برامج التدريب للمعلِّمين والمشرفين.
١٦. مشكلات في اختيار وتعيين المعلَّمين.
١٧. سوء اختيار المشرفين التربويين.

ثانياً: المعوِّقات التربوية المهنية والفنية وتشمل:

١. عدم تأهيل المشرف التربوي مهنيًّا قبل اختياره كمشرف.
٢. ضعف الكفاءة المهنية لدى المعلِّمين.
٣. نظرة بعض المعلِّمين للمشرفين على أنهم يتصيَّدون الأخطاء.
٤. قلَّة دافعية المعلِّمين للعمل، ونظرتهم السلبية نحو مهنة التدريس.
٥. اكتظاظ الطلاب في الصفوف الدراسية.
٦. قلَّة الدورات التدريبية المخصَّصة لتطوير مهارات المشرفين.
٧. غرور المعلِّم أو كسله أو رفضه للتطوير.
٨. صعوبة المناهج.
٩. مشكلات في عدم دقة أساليب التقويم التربوي.
١٠. عدم اقتناع المعلِّم بتوجيهات المشرف.
١١. عدم تنويع أساليب الإشراف

ثالثاً: المعوِّقات الشخصية والاجتماعية والبيئية وتشمل:

١. غياب الثقة بين المشرف والمعلِّم.
٢. ضعف استجابة المعلِّم لاقتراحات المشرفين التربويين.
٣. ضعف رغبة المعلِّم في التعاون مع المشرف التربوي.
٤. صعوبة القيام بمهام الإشراف لبعض المعلِّمين بشكل عادل؛ نظرًا لوجود علاقات اجتماعية.
٥. مشكلات سابقة بين المعلِّم والمشرف.
٦. وجود بيئة عمل سامة.
٧. غياب الثقافة التنظيمية الإيجابية في المدرسة.
٨. غياب عدالة ونزاهة بعض المشرفين.

إجابة السؤال الثالث: ما مراحل تطوُّر الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية؟

تطوُّر الإشراف في المملكة:

تأسَّست مديرية المعارف العامة -والتي هي نواة وزارة التعليم- في عام ١٩٢٦ للميلاد، وهذا يدلُّ على اهتمام الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن مؤسِّس البلاد وحرصه على التعليم، ففور استعادته للحجاز أعلن في مرسوم ملكي عن إنشاء مديرية للمعارف تُشرف على التعليم في الحجاز، حيث لم يكتمل توحيد المملكة العربية السعودية في تلك المرحلة الزمنية، وقد عيَّن ملك الحجاز وسلطان نجد ومحلقاتها عبد العزيز بن عبد الرحمن الشيخ صالح بكري شطا ليكون أوَّل مدير للمعارف (السلمان, ١٩٩٩). وقد باشرت المديرية الجديدة عملها بالإشراف على المدارس النظامية في الحجاز بعد أربعة اشهر من تأسيسها، حيث تأسَّست في رمضان عام ١٣٤٤ للهجرة، وباشرت إشرافها المباشر على المدارس في الحجاز في محرم عام ١٣٤٥ للهجرة الموافق عام ١٩٢٦ للميلاد، وقد كان مقرُّ المديرية في مكة المكرَّمة، وكانت مُرتبطة بنائب الملك على الحجاز الأمير فيصل بن عبد العزيز. وفي عام ١٩٢٨ للميلاد صدر تشكيل أوَّل مجلس للمعارف في البلاد، وكان الهدف منه وضع نظام تعليمي يُشرف على التعليم في منطقة الحجاز،

ومع توحيد مناطق البلاد وإطلاق اسم المملكة العربية السعودية عليها في عام ١٩٣٢ للميلاد توسَّعت صلاحيات مديرية المعارف من الإشراف على التعليم النظامي في الحجاز لتشمل الإشراف على شؤون التعليم في المملكة كلها (وزارة التعليم, ٢٠٢٤).

كانت البداية الأولى للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية عند إنشاء مديرية المعارف في عام ١٩٢٦م، وكان هناك نظام المراقبة حيث يتتبَّع عدد من الأشخاص أخبار المدارس دون وجود قسم أو مُسمى وظيفي لهم، وفي عام ١٣٤٧ للهجرة الموافق ١٩٢٩ للميلاد تبلور نظام المراقبة، وتم تشكيل هيئة مراقبة الدروس والتدريس في الحرم برئاسة الشيخ عبد الله بن حسن آل الشيخ، وكانت الهيئة تابعة لمدير المعارف، وقد عُيِّن فيها تسعة من علماء وطلبة العلم كمُراقبين للتعليم، منهم الشيخ عبد الظاهر أبو السمح، وكان من علماء الأزهر وإمامًا للحرم المكي الشريف، والشيخ بهجة البيطار. وقد كان الملك عبد العزيز -رحمه الله- حريصًا على المدارس والتعليم، ومن الأمثلة على ذلك تكليفه عددًا من رجاله المتخصِّصين في التعليم بزيارة مدرسة الأمراء التي أنشأها الملك لتعليم أبنائه عام ١٣٥٦ للهجرة، وقد كلَّف الشيخ محمد سرور صبان والشيخ صالح الدباغ والشيخ صال نصيف بمراقة المدرسة واستعراض المناهج بها، وكان الملك عبد العزيز يتلقى التقارير عن سير العملية التعليمية بمدرسة الأمراء، ويتلقى من مدير المدرسة تقريرًا سنويًّا في نهاية العام الدارسي، وفي عام ١٣٦١ للهجرة قام الملك عبد العزيز بزيارة مدرسة الأمراء وتفقد الطلاب، وأمر بمؤاخذة المتخلِّف منهم عن الحضور بحجزه في تلك المدرسة يومًا كاملًا (موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية, ص: ٥١٥, ٢٠٠٣).

ومن خلال دراسة التطوُّر التاريخي للإشراف التربوي في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يمكن القول: إن الإشراف التربوي مرَّ بخمس مراحل: المرحلة الأولى: هي نظام التفتيش في مديرية المعارف, المرحلة الثانية: نظام التفتيش في وزارة المعارف, المرحلة الثالثة: مرحلة التفتيش الفني, المرحلة الرابعة: مرحلة التوجيه التربوي، والمرحلة الخامسة: هي مرحلة الإشراف التربوي، وهي مرحلة مستمرة حتى وقتنا الحالي، وسوف يستعرض الجزء التالي أهمَّ الأحداث في المراحل الخمسة لتطوُّر الإشراف التربوي في السعودية.

المرحلة الأولى: نظام التفتيش في مديرية المعارف:

وفي هذه المرحلة كان مدير المدرسة هو الذي يقوم بالتفتيش أو ما أُطلِق عليه لاحقًا دور الإشراف التربوي، وقد كان مدير المدرسة مفتشًا مقيمًا في المدرسة, ووفقًا لنظام المدارس الصادر عام ١٣٤٧ للهجرة الموافق ١٩٢٩ للميلاد فإن مدير المدرسة عليه القيام بمهام التفتيش، وهي مهام زيارة الفصول ومتابعة المدرسين ومراجعة الدفاتر المدرسية ودفاتر التلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة للمعلِّمين على انفراد, ويُؤكِّد النظام أن على مُديري المدارس إرسال تقرير سنوي إلى مديرية المعارف عن المدرسة، وتقرير عن كلِّ معلِّم، ونتائج التلاميذ. وفي هذه المرحلة المبكِّرة من التعليم النظامي في المملكة استعانت مديرية المعارف -نظرًا لقلَّة الموارد المالية والبشرية- بأفراد لا ينتسبون للتعليم للقيام بالتفتيش على المدارس، ومن الأمثلة على ذلك تعين مديرية المعارف مدير شرطة الوجه معتمدًا للمعارف بها للتفتيش على مدارسها، وفي عام ١٣٥٥ للهجرة الموافق ١٩٣٧ للميلاد استعانت المملكة بالشيخ إبراهيم شوري من مصر ليكون أوَّل مفتش في مديرية المعارف،

وقد عُيِّن مديرًا للمعارف لاحقًا، وفي هذه المرحلة كان المفتِّش يقوم بمهام التفتيش على الأعمال الفنية والإدارية في المدارس، وقد كانت الملاحظات تتمُّ شفهيًّا في السنوات الأولى، ثم صار يُطلب من المفتِّشين تدوين وتسجيل الملاحظات في دفتر خاص بالمفتشين الذين كان يُوضع لكلٍّ واحد منهم خطة خاصة بهم وبالمدارس التي يُشرفون عليها.

المرحلة الثانية: نظام التفتيش في وزارة المعارف:

في عام ١٣٧٣ للهجرة الموافق ١٩٥٣ للميلاد وبعد اتساع رقعة التعليم النظامي في البلاد وكثرة المدارس ورغبة من الحكومة في نشر التعليم بصورة أكبر، تم تأسيس وزارة المعارف لتولِّي مسؤوليات مديرية المعارف العامة، وقد تولَّى منصب إدارة المعارف قبل تحويلها إلى وزارة ثمانية من الشخصيات التي لها باعٌ طويل في العمل التعليمي والسياسي، وكان أوَّلهم الشيخ صالح بن بكري شطا، ثم الشيخ كامل القصاب، ثم الأستاذ ماجد كردي، وقد تولَّى الشيخ حافظ وهبة كذلك منصب مدير مديرية المعارف، وتبعه إبراهيم شوري ثم محمد طاهر الدباغ، وقد كان آخر مَن تولَّى منصب مدير المعارف العامة هو الشيخ محمد بن مانع. وبعد تحول مديرية المعارف إلى وزارة المعارف أصبح أوَّل وزير للمعارف الأمير فهد بن عبد العزيز، وذلك في عهد الملك سعود بن عبد العزيز، وقد أدركت وزارة المعارف أهمية التفتيش على المدارس ودوره في تحسين جودة المخرجات ومتابعة سير العمل، لذلك تم تقسيم التفتيش إلى قسمين هما: التفتيش الإداري، والتفتيش الفني، وكان لكلِّ قسم مُفتِّشوه الخاصون، وكان ذلك في عام ١٣٧٦ للهجرة الموافق ١٩٥٦ للميلاد، وكان التفتيش الإداري يختصُّ بالشؤون الإدارية للمدارس وما يحدث في المدارس من مخالفات إدارية ومشكلات نظامية، أمَّا التفتيش الفني فيختصُّ بالجانب الفني من التربية والتعليم، وذلك بإرشاد المعلِّمين وتوجيههم إلى أحسن الممارسات والأساليب التعليمية، وفي تلك المرحلة الزمنية بدأت وزارة التعليم بتجربة جديدة في مجال التفتيش، وهي تعيين مفتِّش للأقسام ومفتِّش للمواد الاختصاصية والمفتِّش العام، وفيما يلي ملخَّص لدور كلِّ مفتِّش منهم:

أوَّلًا: مفتش الأقسام: وقد بدأت تجربة مفتِّش الأقسام في عام ١٩٥٦ للميلاد، حين عيَّنت وزارة المعارف عددًا من مفتِّشي الأقسام في كلِّ منطقة تعليمية بما يتناسب مع حجمها، وكانت مهمة مفتِّش القسم هي الإشراف الفني على المدارس، وكان يُطالب المشرف بزيارة المدرسة الواحدة ثلاث مرات في العام الدراسي الواحد، وتكون الزيارة الأولى للتوجيه، والثانية للوقوف على عمل المعلم وتقويمه، والثالثة لمعرفة أثر التوجيه على الطلاب. وفي عام ١٣٧٩ للهجرة الموافق ١٩٥٩ للميلاد حدَّدت وزارة المعارف أعمال مفتش القسم في المنطقة بست وظائف هي: تقويم مجموعة مدرِّسي كلِّ مادة دراسية على حدة, ومتابعة الأعمال الإدارية في المدارس, وفحص المستوى الدراسي لكلِّ فرقة واقتراح الوسائل اللازمة للنهوض بها, وعقد اجتماعات دورية لمديري المدارس المتقاربة لدراسة مشكلات التعليم المشتركة وتلمُّس وسائل علاجها, والاتصال بمدير التعليم وإعلامه بالمشكلات التي يلزم حلُّها، وكذلك إعطاء نماذج عملية في طرُق التدريس والتنظيم في المدارس أثناء زيارة المفتش للمدارس.

ثانيًا: مفتش المواد الاختصاصي: في عام ١٣٧٨ للهجرة الموافق ١٩٥٨ للميلاد وضعت وزارة المعارف مهام محدَّدة لمفتِّشي المواد الاختصاصين، وقد كانوا مكلَّفين بالتفتيش في المراحل الدراسية ما بعد الابتدائية، وكان من ضمن مهام هؤلاء المفتشين النقاط التالية: الاطلاع على نتائج اختبارات النقل والاختبارات العامة في الفرق المختلفة وإثباتها في التقارير, ودراسة أسباب غياب التلاميذ وتسرُّبهم من المدارس واقتراح حلول لذلك, وتفقُّد الدوام الرسمي في المدارس وحصر أسماء الغائبين من معلِّمي المادة الدراسية التي يُكلَّف بها المفتِّش, وحصر احتياجات المدارس من الكتُب والأدوات والوسائل التعليمية والأجهزة والأثاث, وبحث أسباب ضعف مستوى الطلاب بالإضافة إلى متابعة النشاط المدرسي.

ثالثًا: المفتِّش العام: في عام ١٣٧٨ للهجرة الموافق لعام ١٩٥٩ الميلادي تقريبًا أسَّست وزارة المعارف قسمًا للتفتيش العام، وأسندت مهمَّة الإشراف عليه إلى إدارة التعليم الابتدائي، وحدَّدت مهمَّة المفتِّش العام بزيارة المناطق التعليمية للوقوف على أعمال مفتِّش القسم، وزيارة بعض المدارس لمعرفة أثر التفتيش فيها، وتفقُّد احتياجات المنطقة التعليمية فنيًّا وإداريًّا وكتابة تقرير عن ذلك.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفتيش الفني:

في عام ١٣٨٣ الهجري الموافق ١٩٦٣ للميلاد تم تغيير مسمَّى التفتيش العام بوزارة المعارف إلى مسمَّى التفتيش الفني، وأُوجدت جهة مختصَّة سُمِّيت بعمادة التفتيش الفني؛ لتُشرف على أعمال المفتِّشين, وقد ارتبط جميع مفتِّشي المواد في الوزارة بعمادة التفتيش بدلًا من ارتباطهم بأقسام التعليم العام، بينما ظلَّ المفتِّشون في الأقسام الأخرى على حالهم، وقد افتتحت الوزارة في تلك السنة مكتبين للتفتيش في منطقتي الرياض ومكة المكرَّمة، وبعدها بعام افتتحت ثلاثة مكاتب تفتيش في كلٍّ من جِدَّة والطائف والشرقية، وفي عام ١٩٦٥م تم تأسيس ثلاثة مكاتب للتفتيش في كلٍّ من المدينة المنورَّة والقصيم وأبها، وفي العام الدراسي ١٣٨٦ /١٣٨٧ هـ الموافق عام ١٩٦٦م صدر تعميم من وزارة المعارف بأن تشمل مكاتب التفتيش جميع إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الرابعة: مرحلة التوجيه التربوي:

وفقًا لوزارة المعارف (٢٠٠٣) فقد تبيَّن من خلال الدراسات ظهور جفاء بين المفتِّش والمعلِّم؛ لِما تضمَّنه التفتيش من معاني المباغتة والبحث عن الأخطاء، ونهوضًا بالإشراف صدرت تعليمات في عام ١٣٨٧ الهجري الموافق ١٩٦٧ للميلاد تتضمَّن تغيير مسمى المفتِّش الفني ليكون مسمَّاه الموجِّه التربوي، كما تضمَّنت التعليمات أهمية تقوية العلاقات بين الموجِّه والمعلِّم، وكذلك أهمية تقديم المشورة الإدارية والفنية لإدارات المدارس التي يزورها الموجِّه التربوي، بالإضافة إلى دراسة المناهج والكتُب الدراسية، والإسهام في أعمال الاختبارات.

وبحلول عام ١٣٩٦ الهجري الموافق ١٩٧٦ للميلاد انتظم العمل بصورة كبيرة في وزارة المعارف، وتطوَّر التعليم في المملكة العربية السعودية، وقد تم وضع معايير لاختيار الموجِّه التربوي، ومن ضمن الشروط حصول الموجِّه التربوي على الشهادة الجامعية وخبرة تربوية وتخصُّصية بالإضافة إلى قُدرة المرشَّح لوظيفة الموجِّه التربوي على تقويم أثر العملية التربوية والابتكار والتجديد، وفي الشهر السادس من العام الهجري ١٤٠١ الموافق ١٩٨١ للميلاد تم إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي أُطلِق عليها (الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب) وربط الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب بالوكيل المساعد لشؤون المعلمين، ونُقِل الموجِّهون التربويون بقطاعات التعليم في وزارة المعارف إلى الإدارة الجديدة.

المرحلة الخامسة: مرحلة الإشراف التربوي:

في يوم ٢٢ رمضان من عام ١٤١٦ للهجرة الموافق ١٩٩٦ للميلاد صدر قرار وزاري بتغيير مسمَّى التوجيه التربوي ليصبح المسمَّى الجديد الإشراف التربوي، وقد كان الانتقال لنظام الإشراف التربوي ناتجًا عن إدراك مسؤولي وزارة المعارف لسلبيات التوجيه التربوي المتمثِّل في إحساس المعلِّم بتعالُم الموجِّه التربوي عليه، فضلًا عن بعض ممارسات التوجيه التي تحدُّ من نشاطات المعلِّمين وإبداعاتهم، واقتصار التوجيه على المعلِّم، وإهمال أطراف العملية التعليمية الأخرى مثل التلاميذ والوسائل التعليمية والمناهج والبيئة التعليمية، وتستمرُّ هذه المرحلة حتى وقتنا الحالي.

إجابة السؤال الرابع: ما مستويات الإشراف التربوي في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية؟

التنظيم الإداري للإشراف التربوي في وزارة التعليم في السعودية:

يُوجد ثلاثة مستويات تنظيمية لعمل الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية: المستوى الأعلى: الإدارة العامة للإشراف التربوي في وزارة التعليم, المستوى المتوسط: هي إدارة الإشراف التربوي في إدارة التعليم، والمستوى الثالث: هي مكاتب الإشراف التربوي.

أوَّلًا: الإدارة العامة للإشراف التربوي:

يذكر الدليل التنظيمي للإشراف التربوي الصادر من وزارة التعليم في عام ١٤٣٧ للهجرة الموافق ٢٠١٦ للميلاد أن الهدف العام للإدارة العامة للإشراف التربوي هو: تطوير عمليات التعليم والتعلُّم، وتجويد نواتجها؛ وذلك لتمكين القيادة الإشرافية والمدرسية والهيئة التعليمية، والعمل على تنميتهم مهنيًّا، والارتقاء بمستوى الأداء والتقويم، وترتبط الإدارة العامة للإشراف التربوي بوكيل الوزارة للتعليم، كما يُحدِّد الدليل التنظيمي (١٤٣٧) تسع عشرة مهمة للإدارة العامة للإشراف التربوي، منها:

- إعداد سياسات الإشراف التربوي والمساهمة في إعداد خطة وكالة التعليم.
- إعداد الخطة التشغيلية للإدارة العامة ومتابعة تنفيذها وتقويمها بعد اعتمادها.
- المشاركة في إعداد البرامج والأنشطة التي تُسهم في تنمية قيم الانتماء والمواطنة والمحافظة على أمن الوطن.
- دراسة افتتاح مكاتب الإشراف التربوي وإغلاقها في إدارات التعليم.

ثانيًا: إدارة الإشراف التربوي في إدارة التعليم:

يُوجد إدارة للإشراف التربوي في إدارة التعليم على مستوى المناطق، وترتبط تنظيميًّا بمساعد مدير التعليم للشؤون التعليمية، ويندرج تحت إدارة الإشراف التربوي على مستوى المناطق خمس وحدات فرعية حسب الدليل التنظيمي للإشراف التربوي، وهي:

- أقسام المواد الدراسية.
- قسم شؤون مكاتب الإشراف التربوي.
- قسم القيادة المدرسية.
- فريق التميُّز والجودة.
- مسؤول تقويم الأداء الإشرافي.

كما ينصُّ الدليل الإشرافي على أن الهدف العام لإدارة الإشراف التربوي في إدارات التعليم هو: تجويد عمليات التعليم والتعلُّم، وذلك بتقديم الدعم لتطبيق النماذج الإشرافية وأساليب القيادة المدرسية الحديثة، والمشاركة في التنمية المهنية للمعلِّمين والقيادة المدرسية.

ويُحدِّد الدليل التنظيمي ١٧ مهمة لإدارة الإشراف التربوي في إدارات التعليم في السعودية، من ضمنها:

- إعداد الخطط التشغيلية لإدارة الإشراف التربوي ومتابعة تنفيذها وتقويمها.
- تحديد وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمُشرفين التربويين، والتنسيق مع إدارة التدريب التربوي فيما يتعلَّق بالبرامج التدريبية.
- بناء مجتمعات التعلُّم المهني في مكاتب الإشراف التربوي والمدارس.
- تقويم مستوى تطبيق المناهج الدراسية وأدواتها المصاحبة ومدى فاعليتها وأثرها في التحصيل الدراسي، واقتراح المواد الإثرائية والعلاجية والتحسينية لها.
- متابعة تنفيذ التجارب والمشروعات الصادرة عن الإدارة العامة للإشراف التربوي في الوزارة.
- تحديد وتسديد احتياج إدارة ومكاتب الإشراف التربوي من المشرفين التربويين.

ثالثًا: مكاتب الإشراف التربوي:

المستوى التنظيمي الثالث للإشراف التربوي في نظام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية هي مكاتب الإشراف التربوي، وترتبط مكاتب الإشراف التربوي بمدير إدارة الإشراف التربوي، وتهدف مكاتب الإشراف إلى تجويد التعليم والتعلُّم من خلال التطوير وتقديم الدعم للقيادة المدرسية، والعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بكفاءة وفاعلية، وبحسب الدليل فإن هناك اختلافات في الهيكل النظيمي لمكاتب الإشراف، ففي حالة زيادة المدارس عن ٧٠ مدرسة يُشرف عليها المركز يكون لمدير مكتب الإشراف مساعدان هما: مساعد لشؤون الطلاب والمعلِّمين، ومساعد مدير مكتب الإشراف التربوي للمواد الدراسية، بينما يكون لمدير الإشراف مساعد واحد إذا قلَّ عدد المدارس التي يُشرف عليها المكتب عن سبعين مدرسة.

ويُحدِّد الدليل ١٧ مهمة لمكاتب الإشراف التربوي، منها:

- إعداد خطة مكتب الإشراف التربوي ومتابعة تنفيذها وتقويمها.
- تقديم الدعم للمعلِّمين في تطبيق إستراتيجيات التعليم والتعلُّم وأدوات التقويم، ورفع مستوى الأداء التعليمي في المدارس.
- تقويم الأداء المدرسي في المدارس وتوظيف نتائجها في عمليات التطوير.
- تحليل مؤشِّرات التحصيل الدراسي للطلاب وفقًا للمادة الدراسية في المدارس، وإعداد البرامج الداعمة.

إجابة السؤال الخامس: ما أهداف وخصائص ومهام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية؟

خصائص المشرف التربوي في السعودية:

وضع المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية معايير مهنية للمُشرفين التربويين (١٤٣٧). وقد تم تقسيم المعايير إلى خمسة مجالات، وهي:

١. مجال القيادة والإشراف.
٢. مجال التطوير المهني.
٣. مجال دعم التعليم والتعلُّم.
٤. مجال تحسين المنتجات والبرامج والمشاريع والمناهج.
٥. مجال أخلاقيات المهنة والاتصال.

المعايير المقترحة من المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي:

وقد اقترح المركز ١٧ معيارًا مهنيًّا للمشرفين التربويين، وهي مقسَّمة إلى خمسة مجالات:

المجال الأوَّل: هو القيادة والإشراف: ويحتوي على خمسة معايير، وهي:

- مساهمة المشرف التربوي في صياغة الرؤية الإستراتيجية للإشراف التربوي، ورسالته, وأهدافه، ونشرها في المجتمع المدرسي.
- معرفة المشرف التربوي بالمفاهيم الأساسية للقيادة ومهارات تطبيقها.
- تخطيط المشرف التربوي لعمليات التغيير وتشجيعها.
- ممارسة المشرف التربوي الأساليب الإشرافية بفاعلية وتوظيفها لتطوير أداء المعلِّمين.
- إلمام المشرف التربوي بالمتطلَّبات المعرفية لتقويم أداء المعلِّم وعمليات تقويمه في مختلف مراحلها.

المجال الثاني: التطوير المهني، ويتكوَّن من معيارين، وهما:

- مراجعة المشرف التربوي على نحو ناقد لممارسات الإشراف التربوي.
- تطوير المشرف التربوي أداءه المهني على نحو مستمرٍّ.

المجال الثالث: دعم التعليم والتعلُّم، ويتكوَّن من معيارين، وهما:

- إجادة المشرف التربوي استخدام طرُق تحديد الاحتياجات التدريبية، وتوظيف نتائجها لتدريب المعلِّمين وتطوير أدائهم.
- تفعيل المشرف التربوي إستراتيجيات التعليم والتعلُّم وأساليب التقويم وأدواته.

المجال الرابع: تحسين المنتجات والبرامج والمشاريع والمناهج، ويشمل هذا المجال ثلاثة معايير، وهي:

- مساهمة المشرف التربوي في عمليات تطوير المناهج الدراسية حسبما تقتضيها المصلحة في الميدان التربوي.
- مساهمة المشرف في إعداد البحوث الإجرائية حسب حاجة الميدان التربوي.
- دعم المشرف التربوي التجارب والمشروعات في مجال التخصُّص.

المجال الخامس: أخلاقيات المهنة والاتصال، ويتكوَّن هذا المجال من أربعة معايير، وهي:

- تجسيد المشرف التربوي أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية.
- بناء المشرف التربوي علاقة مهنية وثيقة مع الأفراد والجهات ذات العلاقة بالإشراف التربوي.
- دعم المشرف التربوي مبدأ الشراكة المجتمعية بين جهة عمله ومؤسَّسات المجتمع ذات العلاقة.
- استخدام المشرف التربوي مهارات الاتصال في العمل الإشرافي.

أهداف الإشراف في المملكة:

- بحسب دليل المشرف التربوي الصادر من الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٤١٩) يهدف الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم التعلُّم وتحسين بيئتهما، من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثِّرة فيهما، ومعالجة الصعوبات التي تُواجههما، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضمَّنتها سياسة التعليم في المملكة، وفيما يأتي أبرز أهداف الإشراف التربوي:

١- رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.

٢- تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.

٣- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها، وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع.

٤- التعاون والتنسيق مع الجهات المختصَّة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط، وتنفيذ وتطوير برامج التعليم، والتدريب، والكتُب، والمناهج، وطرُق التدريس، ووسائل التدريس المعنية.

٥- العمل على بناء جسور اتصال متينة بين العاملين في حقل التربية والتعليم، حيث يُساعد نقل الخبرات والتجارب الناجحة في ظلِّ رابطة من العلاقات الإنسانية، رائدها الاحترام المتبادل بين أولئك العاملين في مختلف المواقع.

٦- العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان.

٧- تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة المعارف بصورة ميدانية.

٨- النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه؛ للحصول على أفضل مردود للتربية.

٩- إدارة توجيه عمليات التغير في التربية الرسمية ومتابعة انتظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية، وتحقيقها للآثار المرجوة.

١٠- تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشريًا، وفنيًا، وماديًا، وماليًا، حتى استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.

١١- تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية من خلال فتح أبواب المدرسة للمجتمع؛ للإفادة منها وتشجيع المدرسة على الاتصال بالمجتمع لتحسين تعلُّم التلاميذ.

١٢- تدريب العاملين في الميدان على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.

المشرف التربوي: المهام والمؤهَّلات والخصائص:

يُفرد الدليل التنظيمي للإشراف التربوي المهام الوظيفية والكفاءات المطلوب توافرها في العاملين في جميع الوظائف القيادية والإشرافية، سواء في الإدارة العامة للإشراف التربوي التي هي أعلى جهة للإشراف التربوي في الوزارة، وكذلك يُفصِّل الدليل في الوصف الوظيفي للعاملين في المستوى التنظيمي الثاني للإشراف التربوي، وهي إدارات الإشراف التربوي في إدارات التعليم، وكذلك الوصف الوظيفي للمستوى الثالث وهي الوظائف المتعلِّقة بمكاتب الإشراف التربوي. ويُلخِّص الدليل التنظيمي مهام وظيفة المشرف التربوي للمواد الدراسية بأن وظيفته تتلخَّص في: تقديم الدعم للمعلِّمين، وتنميتهم مهنيًا، وتمكينهم للارتقاء بعمليات التعليم والتعلُّم، والمشاركة في تحسين المنتجات والبرامج التعليمية، وتجويد أداء الطلاب، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بكفاءة وفاعلية.

وبحسب الدليل التنظيمي للإشراف التربوي (١٤٣٧, ص: ٧٤) يُوجد عدد من الواجبات للمُشرف التربوي للمواد الدراسية، وهي:

- إعداد خطة العمل التشغيلية له في مجال تخصُّصه.
- المساهمة في تنمية قيم الانتماء والمواطنة والمحافظة على أمن الوطن.
- دعم المعلِّمين فنيًا لتحسين ورفع مستوى عملية تعلُّم الطلاب.
- تحديد وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلِّمين في مجال تخصُّصه في المدارس، والارتقاء بمستوى الأداء وفقًا للتخصُّص، والتنسيق مع الجهات المعنية بالتدريب فيما يتعلَّق بالبرامج التدريبية.
- متابعة توظيف كتاب الطالب وكتاب النشاط ودليل المعلِّم في تعليم وتعلُّم الطلاب أثناء الزيارات.
- دعم المعلِّمين في تطبيق إستراتيجيات التعليم والتعلُّم والتقويم، وتقديم الدعم لهم.
- دراسة وتحليل مؤشِّرات التحصيل الدراسي للطلاب، وإعداد البرامج الداعمة لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لهم في تخصُّصه.
- دعم المعلِّمين لتطوير المنتجات والبرامج التربوية والتعليمية، وتقديم الدعم لهم بما يتناسب مع احتياجات المتعلِّمين.
- بناء مجتمعات التعلُّم المهني بين معلِّمي المواد الدراسية في مجال تخصُّصه في المدرسة، وتقديم الدعم الفني لها.
- تقويم مستوى تطبيق المناهج الدراسية وأدواتها المصاحبة، وتقديم المواد الإثرائية والعلاجية والتحسينات المقترَحة لها.

- تطبيق وتفعيل منظومة قيادة الأداء الإشرافي وفي الاختصاص.
- تنفيذ التجارب والمشروعات التعليمية الوزارية، ومتابعة إعداد التقارير الفنية بشأنها.
- متابعة سير عمليات التقويم في المدارس ودراسة أسئلة اختبارت المدارس, والمشاركة في عملية تقويم الأداء الوظيفي للمعلِّمين.
- القيام بأي مهام أخرى يُكلف بها في مجال تخصُّصه.

أمَّا عن مواصفات شاغلي وظيفة الإشراف التربوي في وزارة التعليم فيجب على المرشَّح لشغل وظيفة مُشرف تربوي أن يكون لديه درجة البكالوريوس على الأقل، بالإضافة إلى خبرة لا تقلُّ عن ست سنوات في التعليم، ويشمل الوصف الوظيفي أيضًا المعارف التي يجب أن يتمتَّع بها المرشَّح لوظيفة المشرف التربوي، وهي:

- المعرفة بسياسة التعليم في السعودية وميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.
- إستراتيجيات التعليم والتعلُّم, ومنهجيات وأساليب التقويم.
- نظريات التعلُّم وتطبيقاتها في المناهج والتدريس.
- المعرفة بنماذج الإشراف التربوي.

ويجب أن يتمتَّع المرشَّح لوظيفة مُشرف تربوي في وزارة التعليم السعودية بمهارات وقدرات معيَّنة، تتلخَّص في النقاط التالية:

- التخطيط والتنظيم, والتحليل والاستنتاج واتخاذ القرارات.
- المتابعة والتنسيق والتقويم.
- إدارة التغيير والتطوير.
- بناء فرق عمل.
- مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين.
- تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج التدريبية والتدريب.
- إجادة استخدام الحاسوب وتطبيقاته في مجال العمل.

وينبغي أن يتسم المرشَّح لوظيفة مُشرف تربوي بعددٍ من السمات الشخصية بحسب شروحات الدليل التنظيمي للإشراف التربوي (١٤٣٧)، وهي: التمتُّع بأخلاقيات المهنة, والقيادة, وسلامة الفكر والمنهج, واللياقة الصحية, والتكيُّف مع متطلَّبات وضغوط العمل, والعمل بروح الفريق, وقوة الملاحظة, والإبداع , والمبادرة, والاتزان الانفعالي, والثقة بالنفس, والدقة, والموضوعية, كما يجب أن يتمتَّع المرشَّح لوظيفة المشرف التربوي بسمة التواضع ولين الجانب.

استنتاجات وتوصيات الدراسة:

بعد استعراض نتائج الدراسة يمكن الوصول إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات:

- هناك العديد من الجهود لشرح مفاهيم الإشراف التربوي وأساليبه وأنماطه وأهدافه، وكلٌّ منها يهدف إلى تحسين جودة المخرجات التعليمية.
- يُوجد الكثير من التحديات التي قد تحدُّ من فاعلية المشرف التربوي، منها: معوِّقات إدارية ومالية، وكذلك معوِّقات التربية المهنية والفنية، ومعوِّقات مرتبطة بالمتغيرات الشخصية والاجتماعية وبيئة العمل.
- مشكلات التنقُّل وعدم توفر وسائل تعليمية ومرافق تدريب، وسوء التنسيق وكثرة المهام الوظيفية على المشرف التربوي من الأمثلة على المعوِّقات الإدارية والمالية للمشرف التربوي.
- كثرة الطلاب في الصفوف، وسوء اختيار المشرف التربوي، وعدم كفاءة المعلِّمين، وصعوبة المنهج الدراسي من ضمن الأسباب التي تحدُّ من فاعلية العمل الإشرافي، وهي مرتبطة بالمعوِّقات المهنية والفنية والتربوية.
- من ضمن المعوِّقات الشخصية والاجتماعية والبيئية التي تحدُّ من فاعلية المشرف التربوي النقاط التالية: غياب الثقة بين المشرف والمعلِّم، وانخفاض الدافعية والرضا الوظيفي لدى المعلِّمين، ووجود بيئة عمل سامة.
- إبراهيم شوري كان أوَّل مفتش رسمي في مديرية المعارف، وكان ذلك في عام ١٩٣٧م، وقبل ذلك لم يكن هناك جهة رسمية تقوم بمهام الإشراف التربوي من خارج المدرسة إلا من قِبَل أشخاص غير مفرغين للعمل في الإشراف التربوي.
- تطوَّر مفهوم الإشراف التربوي في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، ومرَّ الإشراف التربوي بخمس مراحل تاريخية، وهي: مرحلة التفتيش في مديرية المعارف العامة والتي تم تأسيسها عام ١٩٢٦ للميلاد، ومرحلة التفتيش في وزارة المعارف والتي تأسَّست عام ١٩٥٣م، ومرحلة التفتيش الفني في وزارة المعارف، ثم مرحلة التوجيه التربوي، والمرحلة الحالية هي مرحلة الإشراف التربوي.
- هناك ثلاثة مستويات للإشراف التربوي في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية: المستوى الأعلى: الإشراف التربوي على مستوى وزارة التعليم، والمستوى الثاني: الإشراف التربوي على مستوى إدارات التعليم، أما المستوى الثالث: فهو الإشراف التربوي في مكاتب التعليم.

التوصيات:

- تكثيف الدراسات التاريخية حول تطوُّر التعليم في المملكة العربية السعودية.
- القيام بإجراء بحوث تاريخية عن مراحل الإشراف التربوي في رئاسة تعليم البنات والتي دُمِجت مع وزارة المعارف في عام ٢٠٠٢م.
- إجراء الدراسات ذات المنهجية النوعية واستخدام المقابلات؛ لتعرُّف أهم التحديات التي يُعاني منها المشرف التربوي في الدول العربية بشكل عام وفي السعودية بشكل خاص.
- وضع معايير مرتفعة لاختيار المشرف التربوي، وكذلك تقديم مزايا وظيفية عالية له؛ لتصبح وظيفة جاذبة للمتميِّزين من المعلِّمين.

المراجع

إبراهيم، نوري سليمان عمرو. (2023). الإشراف التربوي ودوره في تحسين العملية التعليمية. المجلة الليبية لعلوم التعليم، ع11 ، 25

آل فطيح, هادي. (2021). التخطيط للوقت لدى المشرفين التربويين: السعودية. Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences, 22(2).

البابطين, عبدالعزيز عبدالوهاب .(2004). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. العبيكان للطباعة. الرياض, السعودية

البابطين، عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود. (2009). الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الاشرافي وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 10 , ع 2 ، 239 - 268. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/3069

البابطين، عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود. (2012). معوقات العمل الإشرافي في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويينالمجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج1, ع10 ، 645 - 674 . http://search.mandumah.com/Record/842077 مسترجع من

بدر, فلنتينا.(2014). الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة. دار امجد للنشر والتوزيع. عمان , الأردن

البستان، أحمد، عبد الجواد، عبد الله، وبولس، وصفي (2010). الإدارة والإشراف التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.

جيتو, عبدالحق. (2019). تطور الفكر الإداري وانعكاساته على ممارسات الإشراف التربوي. مجلة كلية التربية (أسيوط), 35(1), 1-20.

حسن، حنان فلاح. (2020). معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع48 ، 253 - 269. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1035374

حماد, وحيد, عبد النبي محمد, عزام, المهدي, & الكيومي. (2022). تصورات المشرفين التربويين عن مظاهر تطوير الإشراف التربوي وتحدياته في سلطنة عمان: دراسة نوعية.

الخطيب, محمد. (2011). تاريخ التربية والتعليم في الدولة الإسلامية. مكتبة المتنبي, الدمام, السعودية.

خفاجي, ياسمين محمد سعد, جوهر, علي صالح, قوطه, & مروه ماهر. (2022). معوقات اعداد المشرف التربوي بمحافظة دمياط. مجلة كلية التربية بدمياط, 37(81.02).

ذياب, الصديق. (2021). أهم معوقات الإشراف التربوي كما يدركها المشرفون التربويون وعلاقتها ببعض التغيرات بالتعليم الثانوي بمدينة الزاوية (Doctoral dissertation, جامعة الزاوية).

السلمان, محمد. (1999). التعليم في عهد الملك عبدالعزيز. دارة الملك عبدالعزيز, الرياض.

عطية, م. ع. ا. &, اشكنانى, حنان. (2021). معوقات الاشراف التربوى فى التربية الرياضية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة تطبيقات علوم الرياضة, 7(110), 57-37.

غنيم, سحر. (2020). معيقات الاشراف التربوي التي تواجه المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في جنوب المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 4(10), 1-18.

قيطة, . نهلة ابراهيم, الزيان, داليا ب. (2018). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.(1437). المعايير المهنية للمشرفين التربويين. إدارة الاختبارات المهنية

المشعل، مريم محمد فرحان. (2019). الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع116 ، 457 - 478. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1017767

المطارنة، هايل مسلم، و الخوالدة، عايد أحمد حماد. (2018). درجة وعي المشرفين التربويين في محافظة الكرك لأنماطهم الإشرافية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/975228

وزارة التعليم. (1437). الدليل التنظيمي للإشراف التربوي الإصدار الأول

وزارة المعارف.(1419). دليل المشرف التربوي, الطبعة الأولى

وزارة المعارف.(2003). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام. الطبعة الثانية. مطابع الوزارة.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques. Corwin Press.

التمويل

إيجابيات وسلبيات خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا: دراسة نوعية

إيجابيات وسلبيات خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا: دراسة نوعية

الباحث الرئيس
د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
الباحثون المساندون
د. خالد محمد القحيز / قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
أ.أحمد بن جابر الشهري- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعو د
أ. عبدالاله بن عبدالله الرويتع- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود
أ.عبدالله بن فرحان فياض الشمري - طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على تصوُّرات طلاب الدراسات العليا في إحدى الجامعات السعودية حول خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي لمناسبته أهداف وأسئلة الدراسة. وقد استخدمت الدراسة المقابلات لجمع المعلومات وللتوصُّل إلى إجابات عن تساؤلات الدراسة. وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٢١ طالبًا من طلاب الدراسات العليا. وكانت تصوُّرات المشاركين بشكل عام إيجابية تجاه خصخصة التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، لكن ذلك ليس بشكل مطلق، حيث تُشير النتائج إلى أن هناك عددًا كبيرًا من السلبيات المحتملة لخصخصة قطاع التعليم العام. أمَّا عن إيجابيات الخصخصة في التعليم العام فيعتقد المشاركون أنها قادرة على: تطوير الخدمات التعليمية بشكل عام، وتحسين التحصيل الطلابي والمخرجات، كما تُشير النتائج إلى أن المشاركين يعتقدون أن خصخصة المدارس سوف تُقلِّل المركزية في التعليم، وسوف تمنح المدارس صلاحيات أكبر؛ مما يُشجِّع على الإبداع والابتكار الإداري، ويعمل على تعزيز مبادىء الحوكمة، ومن ضمن إيجابيات خصخصة التعليم أيضًا تخفيف الأعباء الإدارية والمالية عن كاهل الدولة. وفي الوقت نفسة أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك نقاطًا سلبية لخصخصة المدارس الحكومية في البلاد، ومن أهمها: احتكار قطاع التعليم من قِبَل مجموعة من الشركات؛ مما يُؤدِّي إلى ارتفاع كلفة الطالب، بالإضافة إلى تضرُّر كثير من المعلِّمين وفقد الأمان الوظيفي، كما أن من المخاوف تدنِّي جودة التعليم، خاصة أن كثيرًا من مستثمري القطاع الخاص يهدف للربحية على حساب الجودة. وقد عرضت الدراسة توصيات للاستفادة من خصخصة المدارس، وطرق تجنُّب سلبيات الخصخصة.

الكلمات الاستدلالية: التخصيص, خصخصة التعليم, القسائم التعليمية, المدارس المستقلة, التعليم في السعودية

The pros and cons of privatizing public education in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of graduate students: A qualitative study

Dr. Saud G Albeshir- King Saud Univsity
Dr.Khalid M Alquhaiz - King Saud Univsity
Abdulelah abdullah Alruwaitea
Ahmed Jaber Alshehri
Abdullah Farhan Fayadh Alshammari
Postgraduate students in the Department of Educational Administration - College of Education, King Saud University

Abstract:

The current study aims to identify graduate students› perceptions at a Saudi university about the privatization of public education in the Kingdom of Saudi Arabia. The study used a qualitative approach due to the methodology suited to the objectives and questions of the study. The study used interviews to collect information and arrive at answers to the study›s questions. The study sample consisted of ٢١ graduate students. Participants› perceptions were generally favorable toward the privatization of pre-university education in the Kingdom of Saudi Arabia, but not wholly, as the results indicate many potential negatives to privatizing the public education sector. As for the positives of privatization in public education, participants believe it can develop educational services in general and improve student achievement and outcomes. The results also indicate that participants assume that privatization of schools will reduce centralization in education and give schools more extraordinary powers, which encourages creativity and administrative innovation and enhances the principles of governance. The positives of privatizing education are reducing the administrative and financial obligations of the government. At the same time, the results of the study indicated that there are negative points to the privatization of public schools in the country, the most noteworthy of which is the monopoly of the education sector by a group of companies, which leads to an increase in the cost of students, in addition to the harm of many teachers and the loss of job security. One of the concerns is the low quality of education, mainly because many private sector aims for profitability at the expense of quality. The study presented recommendations for benefiting from the privatization of schools and ways to avoid the negatives of privatization.

Keywords: privatization, privatization of education, educational vouchers, independent schools, education in Saudi Arabia

المقدمة:

تشهد المملكة العربية السعودية تحوُّلًا استثنائيًّا في كثير من المجالات منذ إطلاق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ في عام ٢٠١٦م، والتي لديها مستهدفات طموحة تصبُّ في الصالح العام، ومن ضمن التغييرات الملحوظة في ظلِّ رؤية المملكة ٢٠٣٠ في القطاعات العامة في السعودية وهي المبادرات غير التقليدية في مؤسَّسات التعليم، فقد دمجت وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي في وزارة واحدة، وهي وزارة التعليم، كما تمَّت إعادة هيكلة الكثير من قطاعات التعليم الحكومية (وزارة التعليم, ٢٠٢٤). وتهدف رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى زيادة نسبة مشاركة القطاع الخاص في التعليم ما قبل الجامعي وزيادة حصته السوقية، وأكَّد وزير التعليم في عدد من التصريحات أن المملكة ماضية قدمًا في التوسُّع في برامج خصخصة قطاع التعليم في البلاد(صحيفة سبق, ٢٠٢٣). ويمكن تعريف مفهوم الخصخصة على أنه نقل الملكية العامة إلى القطاع الخاص أو إسناد إدارة القطاعات العامة مثل المدارس العامة إلى القطاع الخاص. ولخصخصة خدمات القطاعات العامة عددٌ من الفوائد، من ضمنها تحسين كفاءة الإنفاق، وتخفيف العبء عن ميزانية الدولة، وخَلْق فرص عمل جديدة، وزيادة الإبداع، وكذلك تحسين القضايا المتعلِّقة بالرقابة بشكل خاص والحوكمة بشكل عام (كمبيجو, ٢٠١٩).

وتتخذ الخصخصة عددًا من الأشكال والأساليب في مؤسَّسات التعليم العام ما قبل الجامعي، وبسبب أن تجربة الخصخصة لم تُطبَّق بشكل واسع في الميدان التعليمي في المملكة بعدُ، تستشرف الدراسة أبرز أسلوبين لخصخصة التعليم في الدول المتقدِّمة، وهي المدارس المستقلة والقسائم التعليمية، فالمدارس المستقلة هي نوع المدارس ذاتية الإدارة أو ما يُطلق عليها مدارس الميثاق، ومعظم المدارس المستقلة في الولايات المتحدة الأمريكية هي مدارس حكومية التمويل، وليست أهلية التمويل (البشر وآخرون, ٢٠٢٣: الغامدي والمفيز, ٢٠٢٣). وفي حالة التوسُّع في خصخصة التعليم يُعتقد أن المدارس المستقلة هي التي سوف يكون لها حضور قوي في تشغيل عدد من المدارس الحكومية القائمة، ويُقصد بالمدارس المستقلة عند الحديث عن التخصيص هي إسناد مهام إدارة المدارس العامة إلى القطاع الخاص لإدارتها مقابل حصولها على تمويل حكومي يمول تعليم جميع الطلاب (الغامدي والمفيز, ٢٠٢٣) . وأمَّا النوع الثاني من أساليب خصخصة التعليم والمتوقع أيضًا رواجه في السنوات القليلة القادمة في المملكة فهو ما يُسمَّى بالقسائم التعليمية، ويُقصد بالقسائم التعليمية أنها مِنح حكومية للتلاميذ في الدراسة في المدارس الأهلية، وتتولَّى الجهات الرسمية التمويل الكلي أو الجزئي لتلك المنح التعليمية (حسين و آدم , ٢٠١٨).

قضية الدراسة:

من الملاحظ اهتمام الحكومة السعودية بقضايا التعليم، إذ تُعدُّ السعودية من ضمن أعلى الدول التي تُنفق على التعليم، وقد ارتفعت مخصَّصات التعليم بشكل كبير في ميزانيات الدولة، حيث وصلت المخصَّصات لقطاع التعليم لعام ٢٠٢٤ إلى أكثر من ١٩٥ مليار ريال، وبالرغم من الإنفاق الحكومي السخي على قطاعات التعليم في البلاد خلال العقود الماضية إلا أن هناك تحدِّيات مالية يُعاني منها قطاع التعليم العام، حيث يُعاني قطاع التعليم العام في السعودية منذ عقود طويلة من تحدِّيات مالية جسيمة، من أبرزها استحواذ التعويضات -وهي تشمل رواتب وبدلات موظفي وزارة التعليم من معلِّمين وإداريين وفنيين- على نسبة تصل إلى قرابة ٩٠٪ من إجمالي نفقات الميزانية، مثلما حدث في عام ٢٠١٦م، وهي نسبة كبيرة جدًّا تحدُّ بشكل كبير من المصروفات الرأسمالية، خاصة تلك المتعلقة ببناء مدارس حديثة وتأثيثها وتجهيزها بأحداث الوسائل التعليمية (وزارة التعليم, ٢٠٢٤).

وقد كانت وزارة التعليم بمسمياتها القديمة تتعامل مع تلك الصعوبات المالية بشكل مؤقَّت دون إيجاد حلول طويلة الأجل حتى تمَّ الإعلان عن رؤية المملكة ٢٠٣٠ والمبادرات التابعة لها، والتي من مستهدفاتها ضمان الاستدامة المالية، وعدم اعتماد البلاد أو المؤسَّسات العامة على مصدر إيراد واحد، وضرورة تنويع مصادر التمويل، وقد شجَّعت الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ في ظلِّ الإرادة القوية من قِبَل القيادة السياسية للبلاد على فتح حلول طويلة الأمد لقطاع التعليم العام في السعودية، ومن ضمنها مبادرات تخصيص التعليم، وقد بدأت قطاعات التعليم العام -بما فيها وزارة التعليم- في خصخصة بعض القطاعات بالتدريج، كما بدأت الجهات التعليمية في التوسُّع في برامج الخصخصة التعليمية في الخدمات المخصَّصة لمجموعات من الطلاب، مثل برنامج القسائم التعليمية لفئة الطلاب من ذوي الإعاقة (وكالة الأنباء السعودية, ٢٠١٧).

وتُشير بعض الأدبيات إلى أن هناك إيجابيات وسلبيات محتملة في حالة خصخصة قطاع التعليم في البلاد، فقد وجدت عددٌ من الدراسات أن لخصخصة المدارس إيجابيات كثيرة مثل: تعزيز التنافسية، وتحسين الممارسات الإدارية، وتخفيف الضغط الإداري على وزارة التعليم، وكذلك تخفيض التكاليف المالية على الدولة، وزيادة تطبيق مبادئ الحوكمة من إفصاح ونزاهة ومسؤولية ورقابة وغيرها من الثمرات الإيجابية. لكن أيضًا لا تخلو الخصخصة من آثار سلبية محتملة كذلك، من أبرزها: احتكار قطاع التعليم من قِبَل عددٍ من الشركات؛ مما يقود إلى زيادة الرسوم الدراسية وانخفاض كفاءة الإنفاق، وصعوبة الإشراف على قطاع التعليم من قِبَل الجهات الرسمية، ومن ضمن أبرز السلبيات المحتملة تأثيرها على المدارس الحكومية التقليدية(البقية والشريف, ٢٠٢١; الدلالك وآخرون , ٢٠٢٣ ;الغامدي والمفيز, ٢٠٢٣ ;لانج وآخرون, ٢٠٢١). وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في: الحاجة إلى تعرُّف إيجابيات وسلبيات خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وترجع أهمية الدراسة انها الدراسة السعودية الأولى حسب علم الباحثين التي تعتمد على المنهجية النوعية في موضوع خصخصة التعليم العام لذلك من المتوقع ان تكون النتائج مفيدة للباحثين.

سؤال الدراسة:

ما هي تصوُّرات طلاب الدراسات العليا في إحدى الجامعات السعودية حول خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرَّع من سؤال الدراسة الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية، وهي:

- ما هي إيجابيات وسلبيات خصخصة التعليم العام بشكل عام؟
- ما هي آراء المشاركين تجاه خصخصة التعليم العام بأسلوب القسائم التعليمية؟
- ما هي آراء المشاركين تجاه خصخصة التعليم العام بأسلوب المدارس المستقلة؟

أهداف الدراسة:

- معرفة تصوُّرات المشاركين حول مفهوم الخصخصة في مجال التعليم بشكل عام.
- اكتشاف إيجابيات وسلبيات خصخصة التعليم العام في السعودية من وجهة نظر المشاركين.
- معرفة آراء المشاركين حول خصخصة التعليم بأسلوب القسائم التعليمية.
- التعرف على تصوُّرات المشاركين حول خصخصة التعليم بأسلوب المدارس ذاتية الإدارة أو ما تُسمَّى بالمدارس المستقلة.

الإطار النظري:

أوَّلًا: خصخصة التعليم العام وأساليبها:

تُعرف الخصخصة عمومًا بأنها: تحويل الخدمات العامة والأنشطة الاقتصادية من القطاع العام إلى القطاع الخاص بشكل كلي أو جزئي. وعرَّفت كمبيجو (٢٠١٩) خصخصة التعليم بأنها: عملية نقل ملكية المؤسَّسات التعليمية ووظائفها من الحكومة إلى القطاع الخاص، سواء كان ذلك بشكل كامل أو جزئي. وهناك عدة أساليب شائعة لخصخصة التعليم على المستوى العالمي:

- التعاقد: حيث تقوم المدرسة بتوقيع عقود مع جهات خاصة؛ لتزويدها بخدمات مثل: التغذية والنقل وغيرها.
- الإحلال: حيث يتمُّ إسناد إدارة المدرسة إلى مؤسَّسة خاصة مقابل تمويل حكومي.
- مدارس المعاهدة أو المدارس المستقلة: حيث تُدار المدرسة بنوعٍ من الاستقلال عن الأنظمة المطبَّقة على المدارس التقليدية العامة، وتتمتَّع بصلاحيات في مجالاتٍ معيَّنة مثل: استقطاب الموارد البشرية، والمناهج، والميزانيات.
- الائتمان أو الرصيد الضريبي: حيث يتمُّ اقتطاع جزء من ضرائب العائلات التي لديها طلاب في سِنِّ المدرسة واستخدامها لدفع الرسوم الدراسية.
- امتلاك القطاع الخاص للمدارس: حيث تكون المدرسة تحت إدارة أهلية، سواء كانت ربحية أو غير ربحية.
- نظام القسائم التعليمية: حيث تُزوِّد الحكومة الأهالي بقسائم ذات قيمة مالية محدَّدة لكل طفل في سِنِّ المدرسة، ويمكن للأهالي استخدام هذه القسائم لإلحاق أولادهم بأي مدرسة يختارونها، ويتحمَّلون الفارق في الرسوم إذا كانت المدرسة المختارة أعلى من قيمة القسيمة(الخصاونة، ٢٠١٣؛ البقية والشريف، ٢٠٢١).

كما اقترح الباحثان (ستيفن بول وديبورا يودال، ٢٠٠٧) أن الخصخصة في المدارس العامة يمكن أن تكون إمَّا خارجية أو داخلية. وتتضمَّن الخصخصة الداخلية استيراد الأفكار والتقنيات والممارسات من القطاع الخاص؛ من أجل جعل القطاع العام أكثر شبهًا بالأعمال التجارية، وهذا شكلٌ من أشكال التسويق التجاري، الذي يتمُّ من خلاله جلب تقنيات الإدارة المستعارة من القطاع الخاص إلى المدارس. وفي المقابل، تتضمَّن أشكال الخصخصة الخارجية «فتح خدمات التعليم العام أمام مشاركة القطاع الخاص على أساس ربحي، واستخدام القطاع الخاص لتصميم أو إدارة أو تقديم الجوانب في ظل الليبرالية الجديدة، ويتمُّ تقديم المواطنين كمُستثمرين ومُستهلكين»، وليس كأعضاء في نظام سياسي يشترك في بعض التقاليد والمساحات والخبرات المشتركة.

ثانيًا: خصخصة التعليم بأسلوب القسائم التعليمية:

تُعتبر القسائم التعليمية أحد أساليب خصخصة التعليم الشائعة (كمبيجو, ٢٠١٩). ويُمكن تعريف القسائم التعليمية بأنها: سندات دعم مالي تُقدِّمها الحكومة أو الجهات المخولة -مثل وزارة التعليم- إلى أولياء أمور الطلاب؛ لتغطية جزء أو كل الرسوم الدراسية في المدارس الأهلية(الخضير والسياري، ٢٠٢٣).

أهداف القسائم التعليمية:

- تحسين جودة التعليم: تُحفز القسائم التعليمية المدارس على تقديم تعليم عالي الجودة؛ لجذب المزيد من الطلاب، مما يخلق بيئة تنافسية تُسهم في تحسين جودة التعليم بشكل عام. وقد وجدت بعض الدراسات الغربية أن نظام القسائم قد ساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي للعديد من الطلاب.

- زيادة العدالة الاجتماعية في فرص التعليم: تُقلل القسائم التعليمية من الفجوات بين الأغنياء والفقراء في فرص التعليم. فقد كان التعليم الأهلي مقتصرًا لفترة طويلة على الأطفال من عائلات ثرية أو من الطبقة المتوسطة، بينما كانت العائلات الأقل حظًّا تضطرُّ لتسجيل أبنائها في المدارس الحكومية القريبة، أمَّا مع تفعيل القسائم التعليمية، فسيكون للأهالي حرية اختيار التعليم المناسب لأبنائهم؛ مما يحقِّق نوعًا من العدالة الاجتماعية.

- تحسين كفاءة الإنفاق على التعليم: من المتوقَّع أن يُقلِّل التنافس بين المدارس من تكلفة الطالب؛ مما يُساهم في تقليل الإنفاق على التعليم من قِبَل الدولة مع تحسين الجودة في مخرجات التعليم.

ثالثًا: خصخصة التعليم بأسلوب المدارس ذاتية الإدارة:

تُعتبر المدارس ذاتية الإدارة من أبرز نماذج الخصخصة التعليمية، حيث يعتمد هذا النمط الإداري على مبادئ اللامركزية والمشاركة المجتمعية، مما يمنح الإدارات المدرسية سُلطة واستقلالية في صناعة القرارات بما يتوافق مع أهداف وإمكانيات المدرسة، وبالتالي يُمكِّنهم من أداء مهامهم بفاعلية وكفاءة (السيسي، ٢٠١٤). وتعتمد الإدارة الذاتية للمدارس على مفهوم حديث في الإدارة، حيث يتمُّ توجيه الهيئات والمؤسَّسات للمشاركة مع الجهات المعنية في اتخاذ القرارات عبر توزيع السلطة لتحقيق الأهداف المرجوة (سليم، ٢٠١٥). ويتمتَّع هذا النموذج بحرية إدارة شؤون المدرسة مع تعزيز اللامركزية في مختلف مجالات العمل، مع الالتزام كذلك بنظام فعَّال من المساءلة لتقييم جودة المخرجات التعليمية (العجمي، ٢٠٠٥)، وتُساهم الإدارة الذاتية في تطوير البيئة المدرسية؛ مما يُعزِّز الكفاءة الإدارية، ويُحسِّن المخرجات التعليمية من خلال تعزيز الشفافية بين أعضاء المؤسَّسة التعليمية والمجتمع المحلي. ويُساهم التعاون في اتخاذ القرارات في تحسين الرضا الوظيفي وسرعة إنجاز العمل المدرسي. كما تمنح الإدارة الذاتية المدارس مرونة أكبر في اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لمواجهة المشكلات التعليمية، وتساعد في القضاء على البيروقراطية من خلال تفويض السلطة والمحاسبة الذاتية (مؤذن، ٢٠١٧).

خصائص المدارس ذاتية الإدارة:

تتميَّز المدارس المستقلة -أو ما تُسمَّى بالمدارس ذاتية الإدارة- بمجموعة من السمات التي تميِّزها عن غيرها من أساليب الخصخصة، ومنها:

- الإصلاح الإداري: حيث تعتمد على مبادئ: المشاركة، والحرية، والاستقلالية، واللامركزية، والمساءلة.
- رسم السياسات: حيث تُسهم في رسم السياسات ووضع الأهداف وتصميم خطط وبرامج العمل المدرسي.
- تحقيق الأهداف: حيث تهدف إلى تحقيق الأهداف العامة من خلال تحليل البيئة وتقويم الأداء.
- استخدام الموارد بكفاءة: حيث تمكِّن المدارس من استخدام مواردها بشكل فعَّال بناءً على التحليل البيئي والتخطيط الإستراتيجي.
- تحليل الأداء: حيث تجري تحليلات شاملة لتقويم الأداء على مستوى الفرد والمجموعة والمدرسة ككل.
- اللامركزية في صنع القرارات: حيث تعتمد على مشاركة القائد والمعلِّمين والآباء والتلاميذ في صنع القرارات.
- قيادة إنسانية تربوية: تتميَّز القيادة في هذه المدارس بأنها إنسانية تربوية متعدِّدة المستويات، مع قدرة القائد على الاستجابة لمبادرات المشاركين.
- الشرعية في اتخاذ القرارات: تضمَّن المساءلة لتحقيق الفعالية والإنتاجية.
- تقويم الأداء: تعتمد على مدخل الفعالية متعدد المستويات والمخرجات.
- التكيُّف مع المتغيرات: حيث تهتمُّ بالمتغيرات البيئية والاحتياجات التعليمية والتدريبية، وتسعى لمواجهة الضغوط الداخلية والخارجية.
- تعزيز القيادة المدرسية: حيث تمنح السلطة للمعلِّمين والآباء والمجتمع المحلي للمشاركة في صنع القرارات.
- المرونة الإدارية: حيث تُتيح تطبيق السياسات والبرامج التعليمية بسهولة؛ بسبب المرونة وتفويض السلات.

- إدارة الوقت بكفاءة: حيث تُسهم في إدارة الوقت واستثماره بما يعود بالفائدة على استثمار رأس المال، وترتيبات طرق التدريس، وحسن استخدام الأبنية التعليمية والأجهزة والمعدات، مع زيادة وقت التعلُّم (البشر وآخرون, ٢٠٢٤: الغامدي و المفيز, ٢٠٢٣:إبراهيم والشهومي, ٢٠٢١: مؤذن, ٢٠١٧).

الدراسات السابقة:

أجرى البقية والشريف (٢٠٢١) دراسة وصفية بعنوان «الخصخصة ودورها في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر قائدات المدارس». وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٦١ قائدة مدرسة. ووجدت نتائج الدراسة أن الخصخصة لها دور في تجويد التعليم من النواحي الفنية والاجتماعية والاقتصادية. كما وجدت الدراسة عددًا من المعوِّقات لنجاح الخصخصة في المدارس السعودية. وقد أوصت الدراسة بعدد من المقترحات منها: العمل على تهيئة البيئة التنظيمية الإدارية بمدارس التعليم العام لعمل القطاع الخاص، والاهتمام بالحد من مركزية العمل الإداري بمدارس التعليم العام، ووضع ضوابط تحدُّ من ارتفاع الرسوم الدراسية نتيجة لخصخصة التعليم العام.

قام إبراهيم والشهومي (٢٠٢١) بدراسة تهدف إلى استكشاف واقع الإدارة الذاتية للمدارس في المكسيك والبرازيل والإكوادور، وسُبُل الاستفادة من التجربة في المدارس العامة في سلطنة عمان. وقد تَمَّ استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتَمَّ جمع البيانات والمعلومات من خلال تحليل الوثائق. وقد كشفت النتائج أنَّ الإدارة الذاتية للمدارس في هذه البلدان المختارة للدراسة صُمِّمت لتعزيز التعليم من خلال مشاركة المجتمع، مثل جمعيات الآباء، والمجالس المدرسية، والمجالس التوجيهية. أمَّا في سلطنة عمان فإنَّ الإدارة الذاتية للمدارس قد ركَّزت على منح مديري المدارس بعض الصلاحيات الإدارية والمالية في إدارة مدارسهم. وقدَّم الباحثان توصيات لتعزيز تجربة الإدارة الذاتية للمدارس في سلطنة عمل، منها: ضرورة تفعيل أدوار ومسؤوليات مجالس أولياء أمور الطلبة، ولا سيَّما في مجالات الإشراف والرقابة وتقويم الأداء، وزيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والمجتمع المحلِّي في هذه المجالس، بحيث تُصبح أكثرية، ولها سُلطات وصلاحيات لاتخاذ القرارات في تلك المدارس.

قام لانج وآخرون (Lange et al., ٢٠٢١) بدراسة بعنوان: «تأثير الخصخصة على المعلِّمين في البلدان الناطقة بالفرنسية جنوب الصحراء الكبرى الدول الإفريقية»، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وقد اختار الباحثون الثلاثة في هذا البحث الدول التالية من ضمن الدول الناطقة بالفرنسية في جنوب الصحراء الكبرى لدراسة أثر خصخصة التعليم على معلِّميها، وهذه الدول هي: بنين وبوركينا فاسو وبوروندي والكاميرون وجمهورية إفريقيا الوسطى وتشاد وجزر القمر والكونغو وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديمقراطية والجابون وغينيا ومدغشقر ومالي والنيجر والسنغال وتوغو. وبشكل عام كانت نتائج الدراسة سلبية للغاية نحو أوضاع الخصخصة في التعليم في البلدان الإفريقية محل الدراسة، كما كانت آثار الخصخصة أكثر سلبية على المعلِّمين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المدارس الخاصة تشهد ارتفاعًا في معدَّل التحاق الطلاب مقابل المدارس العامة، مما يؤدِّي إلى زيادة في عدد المعلِّمين في المدارس الخاصة. ومع ذلك، يميل المعلِّمون في المدارس الخاصة إلى أن يكونوا أصغر سنًّا مقارنة بنُظرائهم في القطاع العام، مما قد يُؤثِّر على قدرتهم على نقل المعرفة بفعالية؛ بسبب خبرتهم المحدودة.

ووجدت نتائج الدراسة أن هناك تحيُّزًا بناءً على الجنس، حيث تُفضِّل المدارس الأهلية تعيين الذكور، كما أشارت الدراسة إلى أنه ينتشر انعدام الأمن الوظيفي بين معلِّمي المدارس الخاصة؛ بسبب الاعتماد الكبير على العقود محدَّدة المدة، بعكس المدارس العامة، وتُضيف الدراسة أن معلِّمي المدارس الخاصة غير مؤهَّلين بشكل كافٍ، وأن المدارس تهتمُّ بتعيين المدرِّسين الأقل أجرًا، حيث تهتمُّ بالجانب الربحي، وعلى الرغم من انخفاض مؤهَّلات مدرِّسي المدارس الأهلية، إلا أن الإحصائيات المتعلِّقة بمخرجات المدرسة غالبًا ما تُظهر نتائج أفضل للمدارس الأهلية مقارنة بالعامة، ويُعزى ذلك إلى ممارسات الإدارة وطُرق التدريس أكثر من مؤهَّلات المعلِّمين. وقد كانت نتائج الدراسة سلبية جدًّا نحو الخصخصة، ولم تذكر إيجابياتها، حيث أوضحت الدراسة أن الخصخصة ساهمت في تدهور مهنة التدريس، وأصبح هناك تفاوت غير منطقي في أجور المعلِّمين، كما ازدادت ظروف العمل سوءًا؛ مما يُؤثِّر على دافعية المعلِّمين.

قام الدلك وآخرون (٢٠٢٣) بدراسة تهدف إلى تعرُّف الحوافز المقترح تقديمها من قِبَل الحكومة لتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في القطاع التعليمي في دولة الكويت. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من ١٠٧ مشاركين ممن يعملون في وظائف إشرافية وقيادية في وزارة التربية في دولة الكويت. وهدفت الدراسة إلى تعرُّف الآثار السلبية المتوقَّعة لخصخصة التعليم الثانوي في دولة الكويت، والضوابط المقترحة من قِبَل المشاركين لتنظيم عملية خصخصة التعليم، وقد توصَّلت الدراسة إلى أن من الآثار الإيجابية للخصخصة: مساعدة المدارس على الانفتاح على المجتمع المحيط، وإعطاء صلاحيات أكبر لمدير المدرسة تمكِّنه من تطوير المناهج الدراسية ومتابعة المتعلِّمين، كما تساهم الخصخصة في الحدِّ من غياب المعلِّمين، ونشر روح المنافسة بين المدارس. أمَّا بالنسبة للحوافز فهي: تكريم المدارس المبدعة بحوافز مالية وعينية، وكذلك ضرورة تسليم القطاع الخاص مدارس مكتملة الصيانة ومجهَّزة وبمواصفات ممتازة، وإعطاء المدارس الخاصة صلاحيات أكبر فيما يتعلَّق بالمناهج وطُرق التدريس. أمَّا بالنسبة للآثار السلبية فهي: التساهل في منح الشهادات، وزيادة العبء على المعلِّمين في المدارس الخاصة، حيث قد يتمُّ الاستعانة بمدرسين دون المستوى، وتتمثَّل الضوابط في ضرورة مراعاة كثافة الطلاب داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى وضع شروط خاصة لقبول المعلِّمين في المدارس الخاصة مع إشراف وزارة التربية على عملية التوظيف، إضافة إلى أهمية تكثيف زيارات الموجِّهين للمدارس الخاصة ومتابعتها بشكل مستمر.

أجرت الغامدي والمفيز (٢٠٢٣) دراسة بعنوان «متطلبات خصخصة مدارس التعليم العام في ضوء المدارس المستقلة تصوُّر مقترح». وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عيِّنة الدراسة ٢٥٥ قائدة من قائدات مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض، وتوصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: موافقة المشاركين بدرجة كبيرة على أهمية متطلبات تطبيق المدارس المستقلة، وضرورة تهيئة مقرَّرات دراسية مناسبة في تلك المدارس، وتوفير ميزانية سنوية لكافة المدارس بناءً على عدد الطلاب وإنجازاتها.

أجرت الشويعر (٢٠٢٣) دراسة بعنوان: «دور سياسات الخصخصة في تدعيم العملية التعليمية من وجهة نظر قائدات المدارس في مدينة الرياض»، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات للدراسة. وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة ١٠٠ قائدة مدرسة ممن يعملن في مدارس شمال مدينة الرياض. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن درجة موافقة المشاركين على محور الأُطُر المفاهيمية لسياسات الخصخصة جاءت بدرجة كبيرة، وأن أهمَّ الأُطُر المفاهيمية للخصخصة هي: زيادة تكلفة التعلُّم على أولياء الأمور، وزيادة فاعلية الرقابة على المعلِّمين, وتطوير مستوى الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى تخفيف الأعباء المالية على الدولة.كما جاءت درجة موافقة عيِّنة الدراسة على فقرات محور «درجة إسهام سياسات الخصخصة في تدعيم العملية التعليمية» بدرجة كبيرة، وأن أبرز ثمرات سياسات الخصخصة في المدارس تشمل: تنوُّع برامج التعليم، وتعزيز التنافسية بين المدارس، وتحسين الكفاءة التعليمية للمدارس، وزيادة الكفاءة الإدارية للقائدات، وخفض نسبة التسرُّب المدرسي، والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة. كما وجدت الدراسة أنه لا يُوجد فروق بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة لمتغيِّرات المؤهَّل العلمي وعدد الدورات التدريبية في اقتصاديات التعليم وسنوات الخبرة.

أجرت الخضير والسياري(٢٠٢٣) بعنوان تفعيل القسائم التعليمية في مدارس التعليم الأهلي في ضوء التجربة الأمريكية مدخل لخصخصة التعليم العام تصور مقترح. وهدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل القسائم التعليمية في السعودية في ضوء الخبرات الأمريكية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بطريقة دلفالي والتي طبقت على ١٣ خبيراً تعليميا. وقد وجدت الدراسة أنه هناك متطلبات لنجاح تجربة القسائم في السعودية منها متطلبات مالية وهي من اهمها ان تكون القسيمة التعليمية كافية لتغطية الخدمات التعليمية الأساسية. كما أبرزت نتائج الدراسة اهمية وضوح وتطبيق مبادئ الحوكمة من شفافية وعدم تضارب في المصالح وكذلك ضرورة مراعاة معايير الجودة. وقد قدمت الدراسة مقترحاً لتفعيل القسائم التعليمية في المملكة العربية السعودية.

التعليق على الأدبيات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الأدبيات السابقة في تعميق المفاهيم في موضوع التخصيص وخاصة في مجال خصخصة التعليم العام، كما استفادت الدراسة في معرفة أسباب لجوء كثير من الدول لخصخصة التعليم وإيجابياتها وسلبياتها، وكما استفادت هذه الورقة العلمية من الأدبيات السابقة في تعميق المعرفة في أساليب الخصخصة في التعليم العام، وقد أسهمت الدراسات السابقة أيضا في صياغة سؤال الدراسة واختيار المنهجية وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها دراسة نوعية، وهي الدراسة السعودية وربما العربية الأولى- حسب علم الباحثين- عن خصخصة التعليم العام التي تستخدم منهجية البحث النوعية...

منهجية الدارسة:

اعتمدت هذه الدراسة على منهجية البحث النوعي المتعلِّق بدراسة الظواهر، ويعتقد الباحثون أن خصخصة المدارس قضية معقَّدة، ولها عواقب إيجابية وسلبية بعيدة المدى، فهي لا تُؤثِّر فقط على التحصيل الأكاديمي الذي يمكن قياسه بالأرقام، بل تُؤثِّر أيضًا على عوامل أخرى مثل: تحصيل الطلاب، ومعنويات المعلِّمين، والمشاركة المجتمعية، وغيرها من الموضوعات، ويُتيح لنا البحث النوعي التعمُّق في فهم أبعاد كثيرة في هذا الموضوع، وذلك من خلال المقابلات مع عدد من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في إحدى الجامعات السعودية الحكومية، ومنهجية دراسة الظواهر هي أحد مناهج البحث النوعي التي تهدف إلى وصف الظواهر أو المواقف أو المفاهيم، فنحن محاطون بعديد من الظواهر التي يستحيل فهم أغلبها بشكل عميق، لذلك تمَّ الاعتماد على هذه المنهجية لمواءمتها أسئلة وأهداف الدراسة (الرشيدي, ٢٠٢١).

مجتمع وإجراءات الدراسة:

قام الباحث الأول بأخذ الموافقات اللازمة لإجراء هذا البحث، وقد تمَّ اختيار العيِّنة القصدية التي تنسجم مع البحث النوعي الذي يمنح الباحث اختيار عيِّنة الدراسة ممن يعتقد أنهم سوف يُساهمون في الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقد قام الباحث بإعداد أسئلة المقابلات والتي كانت أسئلة شبه مقنَّنة، وعرضها على ثمانية من المحكِّمين من أساتذة الجامعات، وتمَّ الأخذ بالتعديلات المطلوبة، وبعد موافقة عيِّنة الدراسة على المشاركة في الدراسة تمَّ عقد لقاءات صوتية مع المشاركين عن طريق برنامج زووم، وقد أجرى الباحث الأوَّل مقابلات مع ٢١ مشاركًا، جميعهم من طلاب مرحلة الدكتوراة من الطلاب الذكور في كلية التربية بإحدى الجامعات السعودية، وقد تراوحت الخبرات العملية والقيادية للمشاركين ما بين ١٠ إلى ٢٥ سنة في المنظَّمات التعليمية.

وقد تمَّ إجراء المقابلات في عام ٢٠٢٤ , وأثناء المقابلات قام الباحث الأوَّل بتدوين الملاحظات وتسجيلها بعد أخذ موافقة المشاركين، ثم تمَّ تفريغ التسجيلات إلى نصوص مكتوبة، ثم إرسال نسخة للمشاركين للتأكُّد من مصداقية المعلومات الواردة في المقابلات، وهي من طُرُق تعزيز مصداقية الدراسة في الأبحاث النوعية، ولم ترد ملاحظات إضافية أو تعديلات من المشاركين خلال الفترة الممنوحة لهم والمحدَّدة بمدة ٣٠ يومًا. ويُعتبر الصدق والثبات دائمًا مثارًا للجدل في الأبحاث النوعية، لذلك قام الباحث الأوَّل باستخدام إستراتيجية التثليث، وذلك بالاعتماد على التسجيلات الصوتية والملاحظات المدوَّنة وكذلك المقابلات بعد التفريغ؛ وذلك لتحقيق فهم أعمق ومصداقية أعلى، وكما استخدم الباحث مراجعة الأقران، وهي من الطرق المستخدمة في البحث النوعي؛ لتأكيد المصداقية، حيث قام ثلاثة باحثين بالاطلاع على نصوص المقابلات المكتوبة والملاحظات ومراجعة النتائج، ولا تُوجد طريقة واحدة متفق عليها لتحليل وتصنيف نتائج البحث النوعي.

وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المعلومات المقترحة من (بينغهام , ٢٠٢٣) والمكوَّنة من خمس مراحل: ففي المرحلة الأولى: تمَّ تنظيم بيانات المقابلات وتكوين الترميز للموضوعات المشتركة. وفي المرحلة الثانية: تمَّت عملية فرز البيانات. وفي المرحلة الثالثة: تمَّت عملية فهم البيانات، أما في المرحلة الرابعة: فيتمُّ تفسير البيانات والتي تمَّ بها تحديد الأنماط والموضوعات. وفي المرحلة الخامسة والأخيرة: تمَّ شرح البيانات.

النتائج:

تم تقسيم النتائج إلى نمطين رئيسين هما آراء المشاركين حول خصخصة المدارس بشكل عام والنمط الثاني هو آراء المشاركين حول اسلوبين من الخصخصة هما القسائم التعليمية والمدارس ذاتية الإدارة والتي تسمى مستقلة كذلك.

أولاً: النمط الاول: آراء المشاركين حول الخصخصة بشكل عام

يحتوي النمط الأول على موضوعين فرعية هما:

- إيجابيات الخصخصة في قطاع التعليم العام
- سلبيات الخصخصة في قطاع التعليم العام

١,١: إيجابيات الخصخصة في قطاع التعليم العام

اتفق غالبية المشاركين على أهمية الخصخصة الجزئية في مجال التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وأنه من المتوقع أن تقود الخصخصة إلى عديد من الثمرات من أبرزها تحسين جودة الخدمات التعليمية، وزيادة التنافسية، وزيادة الخيارات التعليمية أمام الطلاب وأولياء الأمور، إضافة إلى كفاءة الإنفاق مما يسهم في تقليل فاتورة التعليم على الحكومة.وقال المشارك رقم ٢ إن الخصخصة من شأنها تطوير أداء المعلمين لكون الجهات الخاصة تحرص على رفع أداء موظفيها من أجل الحصول على النتائج المرغوبة؛ مما ينعكس إيجابًا على مخرجات المدرسة، وقال المشارك رقم ٥ إن القطاع الخاص يتميز بالتنافسية فإذا كان هناك خصخصة لقطاع التعليم فسيكون هناك تنافس محموم بين المدارس على استقطاب أفضل المعلمين، وهو ما سيرفع من شأن المعلمين الفاعلين في المجتمع، ويحسن من أوضاعهم الوظيفية والاقتصادية، ويخلق تنافسية في القطاع. وذكر عدد من المشاركين أن الخصخصة في قطاع التعليم قبل الجامعي من شأنها تحسين إدارة الموارد، وتعزيز الابتكار والإبداع في قطاع التعليم، كما ستسهم خصخصة التعليم في تعزيز مبادئ الحوكمة خاصة فيما يتعلق بالشفافية والمساءلة. وقد عبر ثلاثة من المشاركين عن أن خصخصة التعليم ستجعل وزارة التعليم تتفرغ للإشراف على القطاع دون الدخول في التفاصيل المتعلقة بتوظيف المعلمين والنقل الخارجي وغيرها من الإشكاليات التي تشغل الوزارة عن دورها في تطوير التعليم، ويعتقد أحد المشاركين أن الخصخصة في التعليم ستسهم في خلق بيئة العمل، وتسهم في القضاء على الجمود الوظيفي، وتشجع المعلمين على تحسين أدائهم الوظيفي، وترفع من طموحاتهم؛ مما ينعكس في نهاية الأمر على تحسين المخرجات.

١,٢: سلبيات الخصخصة في قطاع التعليم العام

في الوقت ذاته نبه بعض المشاركين على وضع آليات للحد من سلبيات الخصخصة في مجال التعليم فقد تنحرف الخصخصة التعليمية عن مسارها السليم وهدفها الأساسي في المرحلة الحالية وهي كفاءة الإنفاق، وقد قال بعض المشاركين إن الخصخصة قد ترفع من تكاليف التعليم خاصة على المدى المتوسط والبعيد في حال غاب التنافس وسيطر الاحتكار على قطاع التعليم من عدد قليل من رجال الأعمال والشركات؛ لذا من المهم على مسؤولي وزارة التعليم التنبه لذلك، كما عبر أغلب المشاركين عن تخوفهم من أن الخصخصة قد تكون سببًا في انخفاض جودة التعليم إذا ما ركزت المدارس الخاصة على الربحية دون الالتفاف للجودة، وعبر أحد المشاركين عن تخوفه من الخصخصة التعليمية خاصة على الفئات من ذوي الدخل المحدود والأطفال ذوي الإعاقة، وعبر المشارك عن أنه قد تنشأ فجوة في الوصول إلى التعليم بين الطلاب ذوي الدخل المنخفض والأسر الأقل حظًا، فالشركات الخاصة قد تركز على الأرباح وتتجنب تقديم الخدمات لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمناطق النائية. كما أضاف المشارك رقم ٤ قد تشكل الخصخصة مشكلة جديدة وهي تفاوت جودة الخدمات التعليمية بين المناطق، فالمدارس الخاصة تحرص على الحضور في المناطق ذوي الكثافة السكانية بينما سيكون هناك انخفاض في التنافسية في المناطق قليلة السكان؛ مما قد يعيق التنافسية ويقود للاحتكار، وعند الاحتكار لا تسعى المدارس الأهلية سوى لتحقيق الأرباح كما هو ديدن القطاع الخاص. وقد عبر ثمانية من المشاركين عن أن من السلبيات المحتملة للخصخصة فقدان الأمان الوظيفي الذي كان يتمتع به المعلمين في المدارس الحكومية وقد يخسرون وظائفهم؛ مما قد يسبب أزمات اقتصادية واجتماعية لدى كثير من الأسر من المتوسطة والفقيرة التي تعتمد بصورة كبيرة على دخل هؤلاء المعلمين الحكوميين.

النمط الثاني: آراء المشاركين حول اسلوبين من الخصخصة في المدارس ويشمل هذا النمط موضوعين فرعية هما:

- آراء المشاركين في خصخصة التعليم عن طريق أسلوب القسائم التعليمية
- آراء المشاركين في خصخصة المدارس بأسلوب المدارس المستقلة

٢,١: آراء المشاركين في خصخصة التعليم عن طريق أسلوب القسائم التعليمية:

تم تقسيم النتائج في هذا فرعين أساسية هما إيجابيات الخصخصة عن طريق أسلوب القسائم التعليمة وسلبيات خصخصة المدارس بأسلوب القسائم التعليمية:

٢،١،١ إيجابيات الخصخصة عن طريق أسلوب القسائم التعليمة

اتفق أغلب المشاركين على أن للقسائم التعليمية إيجابيات كثيرة ويقصد بالقسائم التعليمية في هذا البحث منحة مجانية مقدمة من الدولة ممثلة بوزارة التعليم للدراسة في مدرسة أهلية على نفقة الدولة. واعتقد المشاركون أن القسائم التعليمية من شأنها تعزيز العدالة الاجتماعية في التعليم؛ لكون المدارس الأهلية غالبًا ما تخصص مقاعدها لفئة معينة من الطلاب الذين ينتمون لعوائل من الطبقة الغنية وفوق المتوسطة لكن تعجز الأسر من ذوي الدخل المحدود عن تسجيل أبنائها في المدارس الخاصة، ويضطرون إلى تسجيل أبنائهم في مدارس الحي الحكومية سواء أكانت فاعلة أم غير ذلك، لكن مع وجود القسائم التعليمية الممولة بصورة كاملة أو شبه كلية من الدولة ممثلة بوزارة التعليم فإن أفراد المجتمع جميعهم سيحظون بخيارات تعليمية متنوعة سواء بالدراسة في مدرسة الحي أو في مدرسة أهلية دون النظر إلى الحالة الاقتصادية للعوائل، كما ستسهم القسائم التعليمية لكثير من العوائل بالأحياء الفقيرة في اختيار مدارس أهلية خارج تلك الأحياء إذا رغبت في ذلك وهو خيار لم يكن ليتاح لولا تفعيل القسائم التعليمية، ومن شأن القسائم التعليمية أن ترفع نسبة الرضا عن قطاع التعليم لكثير من المواطنين.

وقد أكد المشاركون على أن القسائم التعليمية ستسهم تنافسيًا بين الشركات الخاصة التي تدير المدارس الخاصة من جهة وبين المدارس الحكومية من جهة أخرى في جذب الطلاب وكسب ثقة أسرهم، وهذا من شأنه أن يرفع من جودة التعليم. ومن الإيجابيات المحتملة في حالة التوسع ببرامج القسائم التعليمية أنها ستقلل من الضغط على المدارس الحكومية التي تحتضن مجموعة كبيرة من الطلاب، وتقلل من نسبة الطلاب أمام كل معلم في المدارس الحكومية، وهذا من شأنه أن يرفع من جودة التعليم. كما أكد بعض المشاركين على أن من حسنات القسائم التعليمية أنها ستجعل الأسر أكثر مسؤولية تجاه تعليم أبنائها، حيث ستكون هي من يحدد المدرسة المناسبة لأبنائها، وقال أحد المشاركين (إن القسائم التعليمية ستحمل الأسرة مسؤولية اختيار الخيار التعليمي لطفلها؛ مما سيكون له أثر إيجابي في رفع مستوى اهتمام الأسر في متابعة تعليم أبنائهم؛ لكونهم أصبحوا شركاء ومسؤولين في اختيار المدارس، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجابيًا على الطلاب والمجتمع).

ومن أبرز الإيجابيات المتوقعة من برنامج القسائم التعليمية التي هي من أشكال الخصخصة الجزئية انخفاض التبعات المالية على الحكومة؛ نتيجة ارتفاع فاتورة التعليم، فمن المتوقع أن تسهم القسائم التعليمية بحسب آراء المشاركين في تحسين كفاءة الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم العام، وستُخفض النفقات نحو المصروفات الرأسمالية بصورة ملحوظة، خاصة بناء المدارس الجديدة وتأثيثها وكذلك المصروفات التشغيلية المتعلقة برواتب المعلمين، فستتحمل المدارس الأهلية كثيرًا من هذه الأعباء مقابل مبالغ مالية أقل؛ لكون القطاع الخاص عادة ما يهتم بالشؤون المالية والإدارية بصورة كبيرة مما سيقلل من تكلفة التعليم على الدولة. ومن المحتمل أن يؤدي توسع وزارة التعليم بالقسائم التعليمية إلى تنافس محموم بين المدارس الخاصة للدخول للمناقصات الحكومية،

٢,١,٢: سلبيات خصخصة المدارس بأسلوب القسائم التعليمية:

قد لا تخلو القسائم التعليمية من بعض الآثار السلبية المحتملة حيث أبدى سبعة من المشاركين مخاوفهم في التأثير السلبي لمشروع القسائم التعليمية في وجود المدارس الحكومية التي قد تتأثر ويقل عددها تدريجيًا نتيجة هجرة الطلاب من المدارس الحكومية إلى المدارس الخاصة، وهذا ما قد يستغله المستثمرون في القطاع التعليمي الخاص برفع أسعار الرسوم الدراسية على المستفيدين بما فيها رفعهم للأسعار على الجهات الحكومية التي ستدفع الرسوم الدراسية للمدارس الأهلية بالنيابة عن الأهالي؛ مما قد يزيد من كلفة التعليم بدلًا من انخفاضه، وهو أمر سلبي على الاقتصاد الوطني. أيضًا قد يقود تلاشي المدارس الحكومية لاحتكار القطاع التعليمي بيد التجار؛ مما سيهوي بجودة التعليم خاصة وأن كثيرًا من المستثمرين في قطاع التعليم الأهلي في المملكة هم من القطاع الربحي، وهذا من شأنه أن يزيد من المخاوف. وأيضًا من سلبيات القسائم التعليمية المحتملة أنها قد تطبق بصورة غير عادلة؛ مما يسهم في خلق سوق سوداء لتلك القسائم التعليمية إن لم تكن متوفرة للجميع. واعتقد ثلاثة من المشاركين أن المناطق البعيدة لن تستفيد من خدمات القسائم التعليمية لسكانها مثل المناطق الرئيسة التي سيكون بها خيارات متنوعة، وهذا من شأنه أن يزيد من الفجوة في جودة التعليم. وذكر عدد من المشاركين أن التوسع في القسائم التعليمية سيقود الكثير من المعلمين في المدارس الحكومية إلى فقدان وظائفهم؛ نتيجة هجرة الطلاب من المدارس الحكومية إلى الأهلية خاصة في ظل حرص المدارس الأهلية على تعيين معلمين بالحد الأدنى للأجور حسب قوانين وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وهو ما سيسهم في مشكلات اقتصادية واجتماعية جديدة بالمجتمع.

٢,٢: آراء المشاركين في خصخصة المدارس بأسلوب المدارس المستقلة

٢,٢,١: إيجابيات المدارس المستقلة

يقصد بالمدارس المستقلة في هذا البحث مدارس حكومية بتمويل حكومي كامل تدار بواسطة القطاع، وتُنشئ هذه المدارس، أو تُؤجر المباني المدرسية، وتستقطب المعلمين، وتُصمم مناهجها الخاصة بما لا يتعارض مع التعليمات الرسمية. وقد طبقت المدارس المستقلة أو مدارس الميثاق في عدد كبير من دول العالم بما فيها بعض الدول العربية. وقد اتفق المشاركون على إيجابيات إيجاد المدارس ذاتية الإدارة في قطاع التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، فقطاع التعليم يحتاج إلى أشكال جديدة من المدارس بما فيها المدارس المستقلة؛ وذلك لخلق حراك يولد الإبداع والابتكار ويكسر الجمود. وقال تسعة من المشاركين إن المدارس المستقلة تتميز بالإدارة الذاتية؛ مما يمنحها المرونة التنظيمية للتعامل مع احتياجات المجتمع المحلي دون التقيد بالبيروقراطية المفروضة على المدارس الحكومية التقليدية التي تحد من الإبداع؛ لذلك حضور المدارس ذاتية الإدارة من شأنه أن يعطي إدارة تلك المدارس البت في كثير من الصلاحيات مثل تعيين المعلمين، واختيار المناهج وطرق التدريس المناسبة دون اشتراطات كثيرة كما هو الحال بالمدارس التقليدية وهذا أمر مهم في العصر الحالي الذي يتميز بالسرعة.

وقال المشارك رقم ٢ إن إدارة المدارس المستقلة سيكون لها صلاحيات في استقطاب المعلمين الأكثر كفاءة واستبعاد المعلمين الأقل جودة؛ مما سيسهم في رفع الجودة التعليمية في المدرسة المستقلة. كما أكد المشارك رقم ٤ على أن المدارس المستقلة ستسهم في رفع مستوى الشفافية في قطاع التعليم؛ لكونها مدارس حكومية تدار بواسطة القطاع الخاص، والقطاع الخاص يحرص على تطبيق مبادئ الحوكمة من نزاهة وشفافية وإفصاح؛ مما سيخلق بيئة تعليمية إيجابية ويعزز من قيم محاربة الفساد في المنظمات التعليمية بصورة خاصة وفي المجتمع بصورة عامة.

اتفق معظم المشاركين على أن المدارس المستقلة من شأنها رفع جودة التعليم بصورة خاصة والتحصيل العلمي للطلاب؛ لكون تلك المدارس ستكون تحت الرقابة المباشرة من وزارة التعليم، لذلك سيكون مسؤولو المدارس المستقلة على حرص كبير لاستيفاء المتطلبات المشروطة من وزارة التعليم التي من المحتمل أن يكون من ضمنها نقاط معايير ومستهدفات متعلقة بالتحصيل العلمي للطلاب سواء في الاختبارات المنظمة من المدرسة نفسها أو من خلال انعكاس درجات الطلاب في الاختبارات المركزية والتحصيلية التي تشرف عليها جهات مستقلة تراقب جودة التعليم مثل هيئة تقويم التعليم والتدريب التي تجهز الاختبارات الوطنية، وتنشر متوسطات درجات المدارس في تلك الاختبارات؛ لذلك ستسعى المدارس المستقلة إلى تحسين التحصيل العلمي للطلاب من أجل عدة اعتبارات من ضمنها استمرار تلقيها للتمويل الحكومي وضمان استدامتها المالية، وهذا من شأنه أن تكون له انعكاسات إيجابية على المدارس والمستفيدين وكذلك المجتمع ككل.

قال سبعة من المشاركين إن من إيجابيات المدارس المستقلة أنها ستكون هي المسؤولة عن تصميم المناهج الدراسية واختيار طرق التدريس واستقطاب المعلمين، وهذا سيكون له أثر إيجابي في واقع المدارس في البلاد فالمركزية الممارسة من وزارة التعليم لعقود طويلة حدت بصورة كبيرة من الإبداع والابتكار واستغلال الطاقات البشرية من العاملين في مجال التعليم سواء أكانوا من الهيئة الإدارية أم التعليمية؛ لذلك من المتوقع أن تكون للمدارس المستقلة سلطة أكبر في اختيار المناهج والمقررات الدراسية بمرونة أكبر، ويبقى وضع المعايير والمستهدفات العامة للمناهج من ضمن اختصاصات وزارة التعليم، لذلك المدارس المستقلة هي من ستكون مسؤولة عن المناهج واختيار الكتب المدرسية المناسبة؛ مما سيوفر الكثير من الجهود على وزارة التعليم وسيوفر الكثير من المصروفات المتعلقة بطباعة وتصميم وتوزيع المقررات المدرسية دوريًا، وتصميم المناهج من المدارس نفسها يشجع ابتكار المعلمين ويجعلهم أكثر مسؤولية لكونهم شركاء في تطوير وتصميم المناهج وليس فقط مسؤولين عن شرح المعلومات. أيضًا ستكون المدارس المستقلة مسؤولة عن استقطاب وتدريب الموارد البشرية من معلمين وإداريين، وهذا سيحمل المدارس المستقلة مسؤولية اختيار موظفين فاعلين أو سيكون لها تبعات سلبية عليهم وهذه المسؤولية من شأنها أن تكون ذات تأثير إيجابي في التعليم بالبلاد في نهاية المطاف.

قال أربعة من المشاركين إن من إيجابيات المدارس المستقلة المحتملة هي رفع مستوى المسؤولية الاجتماعية في التعليم، وسيكون للأسر وأعضاء المجتمع دور كبير ومسؤولية أكبر في التعليم؛ لكون المدارس الخاصة تحديدًا غير الهادفة للربح ستفعل مبادرات لجمع التبرعات من الأهالي أو من الشركات أو من رجال الأعمال والمحسنين لزيادة الإيرادات، ولذلك ستحرص تلك المدارس على تأسيس مجالس أمناء مكونة من أعضاء المجتمع وممثلين عن أولياء الأمور، وذلك سيسهم في جعل اتخاذ القرارات في المدارس المستقلة تجري بصورة أكثر ديمقراطية وسط حرص على تعزيز الشفافية، خاصة وأن تلك المدارس ستكون تحت الرقابة الدائمة من أفراد المجتمع بجانب الرقابة الرسمية من وزارة التعليم.

٢،٢،٢: سلبيات المدارس المستقلة

شارك عدد من المشاركين بتصوراتهم حول المدارس المستقلة، حيث إن المدارس المستقلة قد يكون لها أثر سلبي سواء في المجالات الإدارية أو المهنية. فقد عبر المشارك رقم ٨ عن أن المدارس المستقلة قد تحدث فوضى تنظيمية في قطاع التعليم إذا لم تطبق بصورة سليمة وصحيحة، فكثير من المدارس ستنشأ بغرض الحصول على الرسوم المالية لتعليم الطالب من الحكومة مباشرة، وهذا سيعزز دخول رجال الأعمال والشركات لقطاع التعليم رغم عدم وجود خبرة كافية في هذا المجال؛ مما قد يحدث فوضى في كثير من المدارس المستقلة خاصة في السنوات الأولى من تطبيق التجربة، ويضيف أزمات جديدة للتعليم. وعبر المشارك رقم ٥ عن أنه قد يصاحب التطبيق السريع للمدارس المستقلة نوعًا من الاختلالات خاصة وأن المدارس المستقلة ستتلقى أموالًا ضخمة من الحكومة، وقد يصاحب تلك التدفقات المالية عدم استخدامها بالشكل الأمثل من إدارات المدارس المستقلة ليس بسبب قضايا متعلقة بالفساد الإداري والاختلاسات فحسب بل ناتجة عن ضعف في المهارات الإدارية؛ نتيجة عدم الخبرة في التعامل مع الأموال جيدًا، لذلك من المهم التدرج بتطبيق المدارس المستقلة في البلاد. كما قال عدد كبير من المشاركين إن المدارس المستقلة ليست خيارًا مضمونًا لترشيد النفقات فقد تزيد من فاتورة التعليم؛ لكون كثير من المدارس سيكون لديها التزامات كبيرة في المصروفات الرأسمالية من بناء مرافق تعليمية وتأثيثها، مما قد يجعلها ترفع من الرسوم الدراسية، وقد يقود ذلك غالبًا إلى خيارين: الخيار الأول ارتفاع تكلفة التعليم على الدولة وعدم تحقيق الهدف المنشود في ترشيد النفقات، أو الخيار الثاني وهو أن وزارة التعليم بممثليها لن تتعاقد مع تلك المدارس مرتفعة الرسوم وستوقف تمويلها، وهذا أيضًا له انعكاسات سلبية على الاستدامة المالية لتلك المدارس بصورة خاصة وعلى قطاع التعليم بصورة عامة؛ لأنها ستفقد الاستقرار والاستدامة لذلك يجب وضع تشريعات تضبط العملية الانتقالية للخصخصة وكذلك التدرج بممارستها لكي تنجح فكرة المدارس المستقلة. ونبه المشاركان رقم ١ و٤ إلى أن المدارس المستقلة لن يكون لها حضور في المناطق النائية وقليلة السكان؛ مما يخلق نوعًا من الفجوة والتمييز في موضوع عدالة التعليم بعكس المدارس التقليدية التي تعتمد على مناهج موحدة وآليات لتعيين الموارد البشرية بطريقة مركزية، مما يقلل من التفاوت بين المواطنين في حق التعليم بغض النظر عن الموقع الجغرافي.

المناقشة والتوصيات:

يستنتج من آراء المشاركين بصورة عامة أن خصخصة التعليم خاصة والخصخصة الجزئية بنوعيها الشائع وهي القسائم التعليمية والمدارس ذاتية الإدارة أو ما تسمى مدارس الميثاق أو المدارس المستقلة أصبحت حاجة ملحة للقطاع التعليمي في السعودية، فهي تسهم في خلق حراك ونشاط وتنافسية، ومن المحتمل أن تقود الخصخصة إلى رفع جودة التعليم في ظل المنافسة بين المدارس الأهلية؛ مما يسهم في تحسين جودة المخرجات واستقطاب المعلمين ذوي الكفاءة ورفع دافعية المعلمين والإداريين للعمل والإبداع رغبةً منهم في الانتقال إلى منظمات تعليمية تمنحهم أجورًا ومزايا وظيفية أعلى وتتفق هذه النتيجة مع (الخضير والسياري, ٢٠٢٣; الشويعر , ٢٠٢٣ ;الغامدي والمفيز, ٢٠٢٣ ;بولمارك وليندال,٢٠٠٨). وقد اتفق معظم المشاركين على أن الخصخصة ستسهم في شيوع العدالة الاجتماعية، حيث سيتاح للعائلات من ذوي الدخل المتوسط والمحدود اختيار البديل التعليمي لأبنائهم بعد أن كانت مجبرة على المدرسة الحكومية المجاورة لمساكنهم، كما أن الخصخصة التعليمية ستسهم في تقليل العديد من الأعباء المالية والإدارية من كاهل الحكومة فسيقتصر جزء كبير من عمل وزارة التعليم على وضع التشريعات والقوانين والإشراف على قطاع التعليم، وهذا ما أكد عليه وزير التعليم السعودي أن مستقبل وزارة التعليم هو الإشراف على القطاع وإعطاء الخصخصة الدور الأكبر في قيادة مؤسسات التعليم، وكما أن الخصخصة قد تحسن من كفاءة الإنفاق وتقلل من فاتورة التعليم على الدولة في ظل التنافسية التي ستخلقها المدارس الأهلية التي دائمًا ما تسعى إلى ترشيد النفقات، وهذا له أثر إيجابي خاصة إذا ما كانت المدارس الأهلية تحاول تقليل التكاليف دون المساس بالجودة وهذا ما يسمى كفاءة الإنفاق وتتفق هذه النتيجة مع (الشويعر, ٢٠٢٣) لكنها تختلف مع (البقية والشريف, ٢٠٢١; لانج وآخرون, ٢٠٢١) .

في الوقت ذاته أبدى عدد من المشاركين رأيهم بأن خصخصة التعليم قد لا تخلو من السلبيات ومن ضمنها احتكار الشركات والمدارس التابعة لها قطاع التعليم على المستوى المتوسط والبعيد خاصة بعد ضمان حصتها السوقية، وانخفاض تشغيل المدارس الحكومية التقليدية؛ مما قد يخلق مناخ غير صحي في قطاع التعليم ويرفع من فاتورة التعليم على الحكومة وعلى الأهالي، لذلك يعد وجود تشريعات تمنع الاحتكار وتضمن التنافسية أمرًا في غاية الأهمية وتتفق هذه الآراء مع نتائج دراسات (البقية والشريف, ٢٠٢١; الدلك وآخرون, ٢٠٢٣; لانج وآخرون , ٢٠٢١). كما أكد عدد من المشاركين على أن الخصخصة في التعليم قد تؤدي إلى فقدان ميزة الأمن الوظيفي للعاملين في المدارس الحكومية سواءً من المعلمين أو الإداريين، وقد تؤدي إلى خسارة مصدر دخلهم الوحيد خاصة أن بعضهم من كبار السن الذين لن يكون للتعاقد معهم أولوية في القطاع الخاص الذي دائمًا ما يفضل الشبان الأقل خبرة لتدني أجورهم وتنسجم هذه الإجابة مع ماتوصلت له نتائج بحث (لانج وآخرون , ٢٠٢١).

ومن الشؤون التي تقلق المشاركين أن القطاع الخاص والمدارس التابعة له قد لا تصل خدماتها إلى المناطق البعيدة والنائية؛ مما يؤثر في العدالة الاجتماعية في التعليم، وقد لا تهتم المدارس الخاصة في ظل الخصخصة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن أبرز النقاط التي أجمع عليها المشاركون هي أن الخصخصة قد تؤدي إلى ظهور سلوكيات غير صحية خاصة وأن القطاع الخاص غالبًا ما يبحث عن الربحية، وقد تصل إلى مرحلة تكون على حساب الجودة؛ مما يسهم في ترشيد النفقات وهذا ما قد يؤدي إلى ضعف المخرجات في المدارس السعودية مستقبلًا وهو ما سيكون له آثار سلبية اجتماعيًا واقتصاديًا وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الدلك وآخرون, ٢٠٢٣).

توصيات الدراسة:

في ظل نتائج الدراسة تقترح الورقة العلمية عدة نقاط:

- الاستفادة من تجارب الدول التي طبَّقت خصخصة التعليم، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات، ومراجعة اللوائح والتشريعات المتعلِّقة بالخصخصة في الدول المتقدِّمة، والاستفادة من ذلك في تطوير تشريعات لبدء عمليات الخصخصة في قطاع التعليم العام. ويجب أن تحرص تلك التشريعات على وضع مواد تنصُّ على منع الاحتكار، وكذلك الحفاظ على الجودة، ووضع نسب معيَّنة للزيادات في الرسوم السنوية.
- تقترح الدراسة أن يتمَّ خصخصة القطاع التعليمي بشكل متدرِّج وعلى مدى زمني طويل؛ حتى لا يُؤثِّر ذلك على المعلِّمين في المدارس الحكومية ممن هم على رأس العمل.
- ضرورة بقاء المدارس الحكومية التقليدية بنسب جيدة في النظام التعليمي السعودي؛ وذلك من أجل الحفاظ على التوازن في القطاع التعليمي، فمن المحتمل أن يستغلَّ القطاع الخاص فرصة توقُّف المدارس الحكومية، ويرفع الرسوم الدراسية في ظل سيطرة القطاع الخاص على سوق التعليم، وهذا من شأنه رفع كلفة الطالب على الدولة؛ مما يُعارض مبدأ كفاءة الإنفاق.
- وضع شروط واضحة ومعايير محدَّدة تلتزم بها المدارس الأهلية التي سوف تتعاقد معها الجهات الحكومية المسؤولة في حالة بدء خصخصة التعليم عن طريق القسائم التعليمية، ويجب أن تتضمَّن هذه الشروط: الحرص على الجودة، وكذلك قبول جميع التلاميذ، بما فيهم الطلاب من ذوي الإعاقة.
- التوسُّع في الأبحاث ذات المنهج النوعي في موضوعات تمويل التعليم بشكل عام، وفي تخصيص التعليم بشكل خاص؛ لأن البيانات النوعية فيها عمق أكبر، خاصة في الموضوعات الجديدة مثل الخصخصة، مما يُساهم في سد الفجوة في الأدبيات السعودية والعربية المتعلِّقة بخصخصة التعليم.

تنظيم مؤتمرات سنوية على مستوى عالمي؛ لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات في موضوع خصخصة التعليم العام

المراجع

البشر, سعود , الدوسري, خالد, آل-فهاد, سعود & الزهراني, منيف. (2023). الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والانسانية, (25), -172 .186

البقية, محمد& الشريف, منيرة. (2021). الخصخصة ودورها في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر قائدات المدارس. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (74), 141-167.

الجنيبة ,ريم و الشهراني, عبدالله. (2023). معوقات خصخصة التعليم الثَّانَوِيّ بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة وسبل التَّغَلُّب عليها في ضوء تجَارِب المدارس المستقلة. العلوم التربوية, 31(2), 459-495.

حسين، بانقا طه الزبير حسين، و آدم، سوسن أحمد. (2018). دور نظام تمويل التعليم بنظام الكوبونات التعليمية في تقليل التكلفة الاقتصادية للتعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء في التعليم والاقتصاد بولاية الخرطوم - السودان. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج7, ع2 ، 145 - 154. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/918397

الخضير، أمل بنت محمد علي، و السياري، نسرين بنت ناصر بن أحمد. (2023). تفعيل القسائم التعليمية في مدارس التعليم الأهلي في ضوء التجربة الأمريكية مدخل لخصخصة التعليم العام: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج7, ع32 ، 23 - 41. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1412276

الدلك, خالد, دياب,ياسر & عبدالعاطي, محمود (2023). خصخصة التعليم الثانوى فى دولة الكويت. مجلة البحوث والدراسات الإفريقية ودول حوض النيل, 6(1), 1-18.

الرشيدي, غازي.(2018). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت

شار, عبدالحكيم.(2023). صحيفة سبق. مسترجع من https://sabq.org/saudia/e7fy4m6vkd

الشمري، عادل بن عايد، و آل سلطان، دولة بنت ناصر. (2024). دور الكوبونات التعليمية في تمويل مؤسسات التعليم العام بالسعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج48, ع1 ، 288 - 321. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1449110

الشهومي, س& سعيد بن راشد بن علي. (2021). الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والأكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, 5(20), 169-196.

الشويعر, الشيماء.. (2023). دور سياسات الخصخصة في تدعيم العملية التعليمية من وجهة نظر قائدات المدارس في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية, (34).

الغامدي, إيمان عمر, المفيز, & خولة عبد الله. (2021). متطلبات خصخصة مدارس التعليم العام في ضوء تجارب المدارس المستقلَّة: تصوُّر مُقترح. التربية (الأزهر): (مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية), 40(192), 239-272.

لية التربية ، جامعة عين شمس ،.

وزارة التعليم.(2024). ميزانية الوزارة. مسترجع من https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/budget.aspx

وزارة التعليم.(2024).نشأة الوزارة. مسترجع من https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/About.aspx

وكالة الانباء السعودية.(2017). القسائم التعليمية. مسترجع من https://www.spa.gov.sa/w326375

المراجع الأجنبية

Ball, S. &Youdell, D. (2007). Hidden Privatisation in Public Education: Education International 5th World Congress July 2007; Preliminary Report. Education International.

Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: a five-phase process of qualitative data analysis. International Journal of Qualitative Methods, 22, 16094069231183620.

Böhlmark, Anders; Lindahl, Mikael (2008) : Does school privatization improve educational achievement? Evidence from Sweden's voucher reform, IZA Discussion Papers, No. 3691, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2008100922

Lange, M. F., Lauwerier, T., & Locatelli, R. (2021). The impact of privatization on teachers in Francophone sub-Saharan African countries. In UNESCO Global Education Monitoring Report (No. December, pp. 1-76).

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية: دراسة نوعية

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية: دراسة نوعية

١. د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
٢. ابتسام سعد عبدالله القحطاني- طالبة دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٣. الحاج كرمو سواري- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٤. حنان ساير المطيري - طالبة دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٥. ماجد بن محمد الفواز آل داوود- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٦. مازن بن علي الغامدي- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق على مرافق المنظمات التعليمية في المملكة العربية السعودية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، حيث قام الباحث الأوَّل بإجراء مقابلات مع ١٩ خبيرًا في مجال التعليم؛ بهدف اكتشاف تصوُّراتهم حول إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق على المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم العام والعالي في المملكة، وتشمل المرافق جميع المباني سواءً تلك المخصَّصة لأغراض التعليم أو الإدارة أو الترفيه أو ممارسة الرياضة أو الإسكان أو غرف العبادة. ومن أبرز النتائج التي توصَّلت إليها هذه الدراسة هي النتائج التالية: إمكانية الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية بشكل كبير، كما وجدت الدراسة أن المشاركين لديهم إيمان كبير بقدرات الذكاء الاصطناعي في ترشيد النفقات من خلال المساعدة في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط وتنفيذ المرافق التعليمية الجديدة، بما في ذلك: تصميم المرافق، واختيار المواد المستخدَمة في البناء والتشطيبات، والمقارنة بين العروض المناسبة، وقد وجدت نتائج الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يُساعد في تعزيز السلامة والأمن في المرافق التعليمية، كما أن الذكاء الاصطناعي بإمكانه التقليل من عدد رجال الأمن الصناعي؛ مما سوف يُوفِّر الكثير من النفقات. وكشفت نتائج الدراسة عن إمكانية تقنيات الذكاء الاصطناعي في التقليل من عدد الموظفين في كثير من المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم، وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن هناك إيمانًا كبيرًا بإمكانيات تقنيات الذكاء الاصطناعي في المساعدة على اكتشاف مشكلات الصيانة في المباني بشكل مسبق؛ مما يمنع تفاقم المشكلات في المباني التعليمية، ويزيد من العُمر الزمني للمرافق.

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية: دراسة نوعية

١. د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
٢. ابتسام سعد عبدالله القحطاني- طالبة دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٣. الحاج كرمو سواري- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٤. حنانساير المطيري - طالبة دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٥. ماجد بن محمد الفواز آل داوود- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية
٦. مازن بن علي الغامدي- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية , جامعة الملك سعود , المملكة العربية السعودية

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق على مرافق المنظمات التعليمية في المملكة العربية السعودية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، حيث قام الباحث الأوَّل بإجراء مقابلات مع ١٩ خبيرًا في مجال التعليم؛ بهدف اكتشاف تصوُّراتهم حول إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق على المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم العام والعالي في المملكة، وتشمل المرافق جميع المباني سواءً تلك المخصَّصة لأغراض التعليم أو الإدارة أو الترفيه أو ممارسة الرياضة أو الإسكان أو غرف العبادة. ومن أبرز النتائج التي توصَّلت إليها هذه الدراسة هي النتائج التالية: إمكانية الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية بشكل كبير، كما وجدت الدراسة أن المشاركين لديهم إيمان كبير بقدرات الذكاء الاصطناعي في ترشيد النفقات من خلال المساعدة في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط وتنفيذ المرافق التعليمية الجديدة، بما في ذلك: تصميم المرافق، واختيار المواد المستخدَمة في البناء والتشطيبات، والمقارنة بين العروض المناسبة، وقد وجدت نتائج الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يُساعد في تعزيز السلامة والأمن في المرافق التعليمية، كما أن الذكاء الاصطناعي بإمكانه التقليل من عدد رجال الأمن الصناعي؛ مما سوف يُوفِّر الكثير من النفقات. وكشفت نتائج الدراسة عن إمكانية تقنيات الذكاء الاصطناعي في التقليل من عدد الموظفين في كثير من المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم، وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن هناك إيمانًا كبيرًا بإمكانيات تقنيات الذكاء الاصطناعي في المساعدة على اكتشاف مشكلات الصيانة في المباني بشكل مسبق؛ مما يمنع تفاقم المشكلات في المباني التعليمية، ويزيد من العُمر الزمني للمرافق.

ومن أهم ما اتفق عليه المشاركون: هي قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعزيز كفاءة الطاقة الكهربائية والمائية في المباني؛ مما يُوفِّر الكثير من النفقات المخصَّصة للفواتير، كما أشارت الدراسة إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي سوف يكون لها أثر سلبي في مجال التوظيف والموارد البشرية، حيث سوف تُساهم في خسارة آلاف الوظائف مستقبلًا لِمَن يعملون في مجال تخطيط وصيانة وحراسة المباني التابعة للمنظمات التعليمية.

الكلمات الاستدلالية: الذكاء الاصطناعي, المنظمات التعليمية, كفاءة الانفاق, تمويل التعليم, المرافق ا لتعليمية

The Role of Artificial Intelligence in Enhancing Spending Efficiency in Educational Organizations› Facilities: A Qualitative Study

Dr. Saud Ghassan Albeshir / King Saud University, Kingdom of Saudi ArabiaEmail: salbsheer@KSU.EDU.SA
Alagie Karamo suwareh
Ebtesam Saad Abdullah Al-Qahtani
Hanan Sayer Al-Mutairi/
Majed Mohammed Aldawood
Mazen bin Ali Al-Ghamdi
Postgraduate students, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The current study aims to identify the role of artificial intelligence techniques in enhancing the efficiency of spending on educational organizations' facilities in the Kingdom of Saudi Arabia. A qualitative approach was used, with the first researcher conducting semi-structured interviews with ١٩ experts in the field of education to uncover their perceptions about the possibilities of artificial intelligence in enhancing the efficiency of spending on facilities affiliated with K١٢- and higher education institutions in the Kingdom.

Among the key findings of the study are as follows:

- Artificial intelligence techniques can significantly enhance the efficiency of spending in the facilities of educational organizations.
- Participants have great faith in the capabilities of artificial intelligence in rationalizing expenses by assisting in decision-making processes for planning and implementing new educational facilities, including designing facilities, choosing construction materials and finishes, and comparing appropriate offers.
- Artificial intelligence helps in enhancing safety and security in educational facilities and can reduce the number of security guards, leading to cost savings.
- Artificial intelligence technologies can potentially reduce the number of employees in many facilities affiliated with educational institutions.
- Artificial intelligence can help in discovering maintenance problems in buildings in advance, preventing the aggravation of problems in educational buildings and increasing the chronological age of the facilities.
- Artificial intelligence applications can enhance the efficiency of electrical and water energy in buildings, resulting in cost savings.

However, the study also suggests that artificial intelligence technologies may have a negative impact on employment and human resources, potentially leading to the loss of thousands of jobs in the future for those working in the field of planning, maintaining, and guarding buildings affiliated with educational organizations.

Keywords: artificial intelligence, educational organizations, spending efficiency, education financing, educational facilities

المقدمة:

تقترب المملكة العربية السعودية من الاحتفال بمرور قرن من الزمن على تأسيس مديرية المعارف التي هي نواة وزارة التعليم الحالية، فقد انطلقت مسيرة التعليم في السعودية في عام ١٩٢٦ للميلاد، ومنذ ذلك الوقت وحتى اليوم استمرَّت مسيرة تطوير التعليم النظامي في البلاد، وانتشرت رقعة التعليم والمدارس في أرجاء البلاد. وفي عام ١٩٥٠م بدأت مسيرة التعليم العالي في المملكة بتأسيس كلية للشريعة، وفي عام ١٩٥٧م تأسَّست أوَّل جامعة في الجزيرة العربية بشكل عام وفي السعودية بشكل خاص، وهي جامعة الملك سعود (وزارة المعارف, ٢٠٠٣). وقد ساهم اهتمام الحكومة بتعليم الناس في ارتفاع وعي المجتمع بأهمية التعليم الرسمي، حيث ارتفعت أعداد المدارس ومؤسَّسات التعليم العالي بشكل سريع، حتى وصل عدد المدارس في الدولة إلى أكثر من ٤٣ ألف مدرسة، منها حوالي ٢٤ ألف مدرسة حكومية، بالإضافة إلى أكثر من ٤٢ جامعة أغلبها حكومية، وعشرات الكليات الحكومية والخاصة (وزارة التعليم, ٢٠٢٤). وبرغم إيجابيات نشر التعليم المجاني للسكان في المملكة العربية السعودية إلا إنه خَلَق مشكلة اقتصادية في البلاد، تتمثَّل في ارتفاع فاتورة التعليم وكلفة الطالب التي تتزايد بشكل مضطرد متزامنة مع التضخُّم، وهو ما يُشكِّل عبئًا على استدامة تمويل المدارس والجامعات خاصة الحكومية منها. ومراجعة ميزانيات وزارة التعليم والتعليم العالي قبل أن تُدمج مع وزارة التعليم في عام ٢٠١٥م تُؤكد على أن معظم النفقات هي نفقات تتعلَّق بتعويضات العاملين، وتشمل رواتب المعلِّمين وأساتذة الجامعات والباحثين في المختبرات والمعامل في المدارس والجامعيين، وكذلك العاملين في حراسة المباني المدرسية والجامعية. كما أن بناء وتشغيل وصيانة المباني في المنظمات التعليمية الحكومية في السعودية يستهلك الكثير من الأموال، لذلك ينبغي الوصول إلى حلول لتلك المشكلة التمويلية، حيث تعتمد المباني في العقود الأخيرة في المملكة العربية السعودية على الطاقة الكهربائية بشكل كبير، فهي مصمَّمة في غالبية أجزائها على أن يكون التكييف الاصطناعي هو المصدر الأوَّل للتهوية والتبريد، خاصة وأن معظم المناطق في السعودية هي مناطق شديدة الحرارة، وتعتمد على المكيفات طيلة أوقات السنة؛ مما يزيد من استهلاك الطاقة الكهربائية، ويُسبِّب زيادة في الانبعاثات الكربونية الضارة للبيئة (البشر وآخرون, ٢٠٢٤).

وتُشير العديد من الدراسات إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي بمقدورها المساهمة في تحقيق كفاءة الإنفاق في المباني المدرسية والجامعية، ويُؤكِّد مؤرِّخو الذكاء الاصطناعي أن البداية الحقيقية للذكاء الاصطناعي بدأت بشكل فعلي في بداية العقد السادس من القرن الميلادي الماضي. وتُلخِّص الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا, ٢٠٢٤) مراحل تطوُّر الذكاء الاصطناعي في ثلاث عشرة مرحلة، حيث كانت بداية الذكاء الاصطناعي في العقد الخامس من القرن الميلادي الماضي، وفي عام ١٩٥٠م تمَّ تطوير اختبار تورنج، وفي عام ١٩٥٦م صاغ جون مكارثي مصطلح الذكاء الاصطناعي، وفي المرحلة الرابعة كانت مرحلة الشتاء الأوَّل للذكاء الاصطناعي والتي امتدَّت من عام ١٩٧٤م إلى عام ١٩٨٠م.

وفي المرحلة الخامسة والتي استمرَّت من عام ١٩٨٠ إلى عام ١٩٨٧ كانت بداية ازدهار تعلُّم الآلة، وبعد تلك المرحلة جاءت مرحلة الشتاء الثاني للذكاء الاصطناعي والتي استمرَّت حتى عام ١٩٩٤م، وكان العام ١٩٩٧ عامًا مختلفًا للذكاء الاصطناعي، فقد شهد حدثًا تاريخيًّا بارزًا بفوز برنامج ديب بلو على بطل العالم للشطرنج الروسي غاري كاسباروف، وفي عام ٢٠١٠م كانت بداية ثورة التعلُّم العميق، أما المرحلة العاشرة من الخط الزمني لتطوُّر الذكاء الاصنطاعي -بحسب سدايا- فقد كانت في عام ٢٠١١م، حيث هزم برنامج واتسون كين جينجيز بطل لعبة جيوباردي, وفي عام ٢٠١٦م استطاع برنامج ألفا جو هزيمة لي سيدول بطل العالم في لعبة جو، وفي عام ٢٠١٩م قام برنامج ألفا ستار بهزيمة محترفة لعبة ستار كرفت تو، أما المرحلة الحالية فهي مرحلة الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث تمَّ إطلاق برنامج جي بي تي ثري؛ لتوليد النصوص في عام ٢٠٢٠م. وتُعرِّف الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) الذكاء الاصطناعي بأنه: أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبُّؤ أو التوصية أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكُّم الذاتي، واختيار أفضل إجراء؛ لتحقيق أهداف محدَّدة. وتهدف الدراسة إلى الكشف عن تصوُّرات عدد من الخبراء حول دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية الحكومية في المملكة العربية السعودية.

قضية الدراسة:

تستهلك المخصَّصات المالية الحكومية التي تُخصَّص لتصميم وبناء وتشغيل وصيانة المرافق في المنظَّمات التعليمية الحكومية -بما فيها من المرافق التعليمية والبحثية والإدارية والمعامل والمختبرات والإسكان الطلابي وغيرها من المرافق- الكثير من النفقات الرأسمالية أو الجارية، خاصة مع ارتفاع المدارس الحكومية إلى أكثر من ٢٤ ألف مدرسة، بالإضافة إلى أكثر من ٣٠ جامعة حكومية تحتوي على مئات الكليات والمرافق التعليمية والبحثية والتدريبية والترفيهية والرياضية والإسكانية وغيرها من المرافق. ويُقدَّر عدد الموظفين من مهندسين وفنيين وعمال عاملين في تخطيط وتصميم وتنفيذ المشاريع والمباني التابعة لمؤسَّسات التعليم العام والعالي بعشرات الآلاف، سواء كانت تلك الوظائف مباشرة أو غير مباشرة، أيضًا تحتاج المرافق التعليمية بعد تشييدها إلى حراسة أمنية على مدار الساعة؛ مما يستوجب توظيف رجال أمن صناعي عن طريق التعيين المباشر أو التعاقد مع شركات أمنية، وهذا يستهلك الكثير من الأموال. كما أن تشغيل المرافق التعليمية والبحثية والرياضية والإسكانية بما تحتويه من وحدات تكييف وإضاءة وسباكة وأجهزة ... الخ يتطلَّب توظيف مئات من العمَّال الفنيين والإداريين، وهذا أيضًا يضغط بشكل كبير على ميزانيات مؤسَّسات التعليم في المملكة. وتُشير الدراسات إلى أن المدارس والجامعات تستهلك الكثير من الطاقة الكهربائية، بل تُساهم في هدرها، ففي دراسةٍ قام بها عدد من منسوبي قسم الهندسة الكهربائية بجامعة الملك سعود وجدت أن معدَّل الهدر الكهربائي في الجامعة وصل إلى ما يُقارب ٤ ملايين ريال سنويًّا، وأن التكييف ثم الإنارة ثم الأجهزة الحاسوبية هي المصادر الأكثر هدارًا في الجامعة،

وقدَّرت الدراسة أن ٢٥٪ من الطلاب في السكن الجامعي لا يحرصون على إغلاق التكييف والإنارة بعد مغادرتهم لسكنهم (رسالة الجامعة, ٢٠٢٤). وتستهلك أجهزة التكييف أكثر من ٧٠٪ من الطاقة الكهربائية في قطاع المباني، لذلك من الواجب الحرص عليها، وقد صرَّح وكيل وزارة التعليم في عام ٢٠١٨م أن فاتورة الكهرباء الخاصة بقطاعات الوزارة تبلغ شهريًّا ٦٠٠ مليون ريال، فيما تبلغ فاتورة الكهرباء لمؤسَّسات التعليم الحكومية في المملكة أكثر من سبعة مليارات ريال (صحيفة الوطن السعودية, ٢٠١٨). وقد شخَّصت الجهات الرسمية زيادة الهدر الكهربائي بتأسيسها المركز السعودي لكفاءة الطاقة مؤخَّرًا، وقامت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بتفعيل عدد من المبادرات الرامية لتعزيز كفاءة الإنفاق في جميع القطاعات الحكومية، ومن ضمنها وزارة التعليم والمدارس والجامعات التابعة لها؛ من أجل الحفاظ على المال العام. وتعتقد الدراسة أن هناك العديد من الحلول الحديثة والمبتكرة قادرة على تعزيز كفاءة الإنفاق في الموضوعات المتعلِّقة بالمباني والمرافق التابعة للمدارس والجامعات الحكومية في السعودية بشكل كبير، وقادرة ليس فقط على تقليل النفقات بل زيادة الجودة في تلك المباني، وزيادة عُمرها الافتراضي، ومن تلك الحلول المقترحة: زيادة الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في جميع مراحل تخطيط وتصميم وتنفيذ المرافق التعليمية، بالإضافة إلى مساعدة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته الذكية في الكشف بشكل استباقي عن الأعطال والمشكلات في المباني الدراسية، والمساعدة في صيانة المباني، والحفاظ على تقليل الهدر الكهربائي والمائي في المرافق التعليمية، بالإضافة إلى دور الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في حماية المدارس والجامعات من خطر السرقات والحرائق. وتهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف آراء عدد من الخبراء في مجال التعليم عن دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم الحكومية، سواءً كانت تلك المرافق مباني مدرسية أو جامعية.

سؤال الدراسة وأهدافها و أهميتها:

سؤال الدراسة:

ما دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بإحدى الكليات السعودية؟

وتهدف الدراسة إلى:

- تعرُّف آراء المشاركين حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودورها في تحقيق كفاءة الإنفاق في المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم العام.
- تعرُّف تصوُّرات المشاركين حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودورها في تحقيق كفاءة الإنفاق في المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم العالي.

أهمية الدراسة

وترجع أهمية الدراسة إلى أنها الدراسة الأولى عربيًّا التي تقوم باعتماد منهجية دراسة الظواهر النوعية في موضوع الذكاء الاصطناعي، ودوره في تحقيق كفاءة الإنفاق في مرافق مؤسَّسات التعليم العام والعالي، وهذا من شأنه أن يجعل هذه الدراسة مفيدة؛ لتقليص الفجوات في الأدبيات العربية حول دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق.

تعريف المصطلحات:

الذكاء الاصطناعي:

تُعرِّف الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) الذكاء الاصطناعي بأنه: أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبُّؤ أو التوصية أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكُّم الذاتي، واختيار أفضل إجراء؛ لتحقيق أهداف محدَّدة.

المرافق: يُقصد بالمرافق في هذه الدراسة: جميع المباني والوحدات التابعة لمؤسَّسات التعليم الحكومية، سواءً كانت مدارس أو مؤسَّسات تعليم عالٍ، وتشمل هذه المرافق: المرافق التعليمية, والإدارية, والترفيهية, والرياضية, والمعامل والمختبرات, والإسكان الطلابي لمؤسَّسات التعليم العالي, والمصليات, والمسارح, والمكتبات.

المنظَّمات التعليمية: وهي تشمل جميع المدارس ومؤسَّسات التعليم العالي حكومية التمويل في المملكة العربية السعودية.

كفاءة الإنفاق:

يقصد بمصطلح كفاءة الإنفاق في هذا البحث على أنه: التقليل من المصروفات بأكبر قدر ممكن على قطاع التعليم من الدولة والمجتمع، مع الحفاظ على جودة المخرجات (البشر و آخرون, ٢٠٢٤).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: تطور الذكاء الاصطناعي:

بدأت رحلة الذكاء الاصطناعي في منتصف القرن الميلادي الماضي، ويُعتبر الدكتور البريطاني وعالم الرياضيات آلان ماتيسون تورنغ هو مِن مؤسِّسي علم الذكاء الاصطناعي في الخمسينيات من القرن الماضي، وبالرغم من الميول الشاذة للدكتور البريطاني والتي أدَّت إلى محاكمته وإدانته إلا إنه ساهم في تأسيس مفوم الذكاء الاصطناعي، وقد اقترح البريطاني اختبار تورينج الشهير كمقياس لذكاء الآلة. وقد شهدت هذه الحقبة -التي يُشار إليها غالبًا باسم «ولادة الذكاء الاصطناعي»- وضع مفاهيم أساسية متعلِّقة بهذا العلم مثل: التفكير الرمزي ونماذج الشبكات العصبية المبكرة. ومع ذلك، فقد كان التقدُّم بطيئًا؛ بسبب القيود المفروضة على القدرة الحاسوبية وتوافر البيانات، وكانت الأسئلة دائمًا تدور حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتأثيرها على البشر. وقد شهد هذا المجال نهضة جديدة في العقود الأخيرة، حيث تميَّزت بمعالم مهمَّة مثل انتصار ديب بلو الحاسوب المطوَّر من شركة آي بي إم على غاري كاسباروف في لعبة الشطرنج في عام ١٩٩٧م، يُذكر أن الروسي غاري كاسباروف هو بطل العالم في الشنطرج في تلك المرحلة، واستمرَّت مسيرة تطوير خوارزميات التعلُّم العميق، لا سيما مع إدخال الشبكات العصبية التلافيفية في مهام تعرُّف الصور. وقد أدَّت الاختراقات في الأجهزة -مثل: وحدات معالجة الرسومات- إلى تسريع تدريب الشبكات العصبية، مما أدَّى إلى تقدُّم سريع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة، بما في ذلك معالجة اللغة الطبيعية، والروبوتات، والمركبات المستقلة. وقد أدَّى ظهور شركات مثل جوجل، وفيسبوك، وشات جي بي تي وجول جيرماي إلى تعزيز البحث والتطوير في مجال الذكاء الاصطناعي، ودفعه إلى طليعة الإبداع التكنولوجي (Kaul et al., ٢٠٢٠; Toosi et al., ٢٠٢١). كما اهتمَّت المملكة العربية السعودية بموضوع الذكاء الاصطناعي بشكل كبير، وقد أُنشِئت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي التي تُختصر باسم (سدايا) وذلك بموجب أمر ملكي صدر في عام ٢٠١٩م، وترتبط الهيئة مباشرة برئيس مجلس الوزراء (سدايا, ٢٠٢٤). وقد حصلت السعودية على المركز الأوَّل عالميًّا في مؤشِّر الإستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي في عام ٢٠٢٣، والذي تمنحه تورتويس أنتليجينس (وكالة الأنباء السعودية, ٢٠٢٣).

ملخَّص الخط الزمني لتطوُّر الذكاء الاصطناعي:

- عقد الخمسينيات من القرن العشرين: نشر آلان تورينج عمله المبدع «آلات الحوسبة والذكاء»، وصاغ جون مكارثي مصطلح «الذكاء الاصطناعي»، كما قام مكارثي أيضًا بتطوير لغة البرمجة الشهيرة Lisp، والتي تُستخدم في أبحاث الذكاء الاصطناعي.
- عقد الستينيات من القرن الميلادي الماضي: شهد هذا العقد أوَّل روبوت صناعي يبدأ العمل في مصنع جنرال موتورز، وتمَّ تطوير برنامج ELIZA القادر على إجراء محادثة مع شخص ما باللغة الإنجليزية.
- عقد السبعينيات من القرن الماضي: تمَّ بناء أوَّل روبوت مجسَّم في اليابان يتمتَّع بالقدرة الأساسية على الرؤية والحركة والتحدُّث، وتمَّ تطوير نظام مبكر لتعرُّف البكتيريا في جامعة ستانفورد.
- عقد الثمانينيات: قامت شركة مرسيدس بنز باختبار أوَّل سيارة ذاتية القيادة تجسِّد المبادئ الأساسية لمثل هذه السيارات المصنَّعة اليوم، وتمَّ إصدار Jabberwacky كمثال مبكر لنظام chatbot الحديث.
- عقد التسعينيات: ظهر ديب بلو، وهو جهاز كمبيوتر يلعب الشطرنج، واستطاع أن يهزم بطل العالم، كما احتوى فهرس الويب الأوَّل من Google على ٢٦ مليون صفحة.
- العقد الأوَّل من القرن الحادي والعشرين: تمَّ تطوير العديد من الروبوتات الجديدة، مثل: ASIMO من هوندا، وKismet من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، كما أن كمية المعلومات الرقمية التي يتمُّ إنتاجها في ذلك الوقت وصلت إلى مئات الإكزا بايت، وهي تنمو بسرعة، ووصل فهرس الويب الخاص بـشركة Google إلى مليار صفحة في غضون عامين.
- العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين: ظهر حاسوب Watson لمعالجة اللغة الطبيعية من شركة IBM والذي هزم بطلين سابقين في البرنامج التلفزيوني «Jeopardy!»، وكان عدد مستخدمي الإنترنت في العالم يتجاوز ٤ مليارات مستخدم (سدايا, ٢٠٢٤, Kaul et al., ٢٠٢٠; Toosi et al., ٢٠٢١).

الدراسات السابقة

أجرى عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٨) دراسة بعنوان: «التصميم الداخلي المستدام وأثره على المباني المدرسية»، وتُوضِّح الدراسة أن تصميم المبنى المستدام يتطلَّب الاستجابة والتجانس مع البيئة بطريقة أساسية، ويعتمد في جودته على الملاءمة للغرض، كما أن المباني المستدامة لا تُؤثِّر بشكل سلبي على البيئة وصحة المستفيدين من تلك المباني أو القائمين بالبناء أو الأجيال القادمة. وتُوضِّح الدراسة الاحتياجات التصميمية للمدارس المستدامة، ومن ضمن الاحتياجات التي تُراعى في تصميم المدارس أربعة موضوعات أساسية هي: التهوية، والإضاءة، ومواد التشطيب والأثاث، وكذلك الراحة الصوتية، وهنا بعض التفاصيل **للعناصر الأربعة:**

أوَّلًا: التهوية في التصميم الداخلي للمدارس: هناك نوعان من التهوية بشكل عام هما: التهوية الطبيعية، والتهوية الصناعية من خلال التكييف أو الأجهزة. ويقترح الباحثون مراعاة بعض المعايير في التصميم الداخلي للمدارس فيما يتعلَّق بعنصر التهوية، ومنها: دراسة اتجاه نوافذ المبنى باتجاة الرياح السائدة في المنطقة، ودراسة تصميم الحوائط الداخلية للمبنى، والتظليل باستخدام كاسرات الشمس. كما أنه من الهام تركيب أجهزة استشعار؛ لقياس نسبة ثاني أكسيد الكربون؛ لضمان مستوى ملائم من الهواء النقي في المبنى.

ثانيًا: الإضاءة في التصميم الداخلي: وتقترح الدراسة عدة معايير لتحقيق الاستدامة من خلال عنصر الإضاءة في التصميم الداخلي للمدارس، ومنها: توظيف الفتحات في المواقع التي تحقِّق أقصى كفاءة لتوزيع الضوء بشكل مباشر أو غير مباشر، وتوظيف الفراغات المكشوفة؛ للاستفادة من الأشعة البنفسجية في إعادة توزيع الضوء داخل فراغات المبنى، ومراعاة تخطيط الموقع، ودراسة العلاقات بين الكتل والزوايا الشمسية، بحيث لا يحجب مبنى الضوء الطبيعي عن مبنى آخر قريب منه، وكذلك استخدام الإضاءة الذكية التي تُقلل من استهلاك الطاقة بجودة عالية.

ثالثًا: مواد التشطيب والأثاث: يقترح البحث أنه يجب أن تتحقَّق في جميع المواد أربعة أهداف، وهي: الاستخدام الفعَّال للمصادر والموارد، وضمان البيئة الصحية، والترشيد في استخدام الموارد، والاستخدام الفعَّال للطاقة. ومن بعض المقترحات لتجويد التصميم في المدارس: مراعاة اختيار مواد الأرضيات والدهانات والأثاث.

رابعًا: الراحة الصوتية: وهي التي تضمن أن تكون المباني المدرسية تتمتَّع بالهدوء؛ لتحقيق بيئة تعليمية جيدة، تخلو من التلوث الضوضائي. وتقترح الدراسة لتحقيق الراحة الصوتية في التصميم الداخلي للمدارس: استخدام النباتات حول المبنى المدرسي، واستخدام عوازل الصوت في النوافذ والأبواب، وإبعاد الحجرات الدراسية عن غُرف الأنشطة والساحات، وقد قدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات الهامة فيما يتعلَّق بالتصميم الداخلي للمباني الدراسية.

أجرى الفايز والسدحان (٢٠٢١) دراسة بعنوان: «تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد». وهدفت الدراسة إلى مراجعة أفضل الممارسات العالمية في دمج المدارس بالمناطق ذات الكثافات السكانية المنخفضة، كما هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات لرفع كفاءة المدارس منخفضة العدد في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، وقام الباحثان بتحليل الوثائق ومراجعة تجارب الدول في دمج المدارس قليلة العدد، وكما قام الباحثان بمقابلة ٢٠ خبيرًا. وقد درس الباحثان تجارب إحدى عشرة دولة في التعامل مع المدارس قليلة العدد، منها: الولايات المتحدة، والنرويج، وفلندا، وكندا، والصين. ومن أبرز النتائج التي كشفتها الدراسة عند مراجعة تجارب الدول في محاولة التقليل من كلفة الطالب في المناطق قليلة السكان النقاط التالية: دمج المدارس قليلة العدد، ودمج الصفوف المقاربة داخل المدرسة الواحدة، وإنشاء المدارس الشبكية وهي عبارة عن تعيين مدرسة رئيسة واحدة تتولَّى إدارة عدة مدارس صغيرة مجاورة داخل المقاطعة التعليمية نفسها؛ مما يسمح بمشاركة الموارد البشرية والمادية في أكثر من موقع، أيضًا من الممارسات الشائعة التي وجدتها الدراسة هي دمج المقاطعات التعليمية؛ بهدف تقليل الإنفاق والتقليل من النفقات التشغيلية. كما قدَّمت الدراسة مقترحًا لمعالجة المدارس قليلة العدد في السعودية.

قام الفلاح (٢٠٢١) بدراسة بعنوان: «منهجية لتحقيق التكامل بين التصميم المعماري وعمليات الصيانة والتشغيل بالمنشآت العامة»، وقد هدف البحث إلى تحديد العوامل التي تُساهم في بناء وتعزيز قابلية الصيانة للمباني خلال تصميم المنشأة. وقد توصَّل الباحث إلى عشرة معايير يجب مُراعاتها خلال عملية تصميم المرافق العامة، وهي: الوصولية: ويُقصد بها الوصول إلى صيانة مكوِّنات المنشأة، وكلَّما كانت هناك سهولة في الوصول إلى مكوِّنات المنشأة قلَّت التكلفة الاقتصادية، والعكس صحيح. ومن المعايير التي تقترحها الدراسة عند تصميم المنشآت العامة: المتانة واختيار المواد التي تتمتَّع بالجودة التي تتحمَّل العبء والطقس وغيرها، كما يقترح الباحث الاهتمام بمعيار القابلية للنظافة بصورة سهلة ومتكرِّرة؛ وذلك للحفاظ على جمالية المنشأة، وتشمل الاختيار المناسب للأرضيات والتشطيبات الجدارية. ومن المعايير التي تُؤخذ في الحسبان عند التصميم: توفُّر المواد في السوق؛ حتى لا يتعطَّل المشروع، فبعض المواد جيدة لكنَّها غير متوفرة؛ مما قد يعطِّل المشروع، ويُساهم في ارتفاع التكاليف. وتقترح الدراسة أيضًا الاهتمام بمعايير التوحيد القياسي لمكوِّنات المنشأة، وأن تُراعى البساطة والمرونة في تصميم هياكل المنشآت؛ حتى يمكن تغيير الإطار المكاني. ومن المعايير الهامة أيضًا: النمطية، وهي تقسيم عناصر المنشأة إلى وحدات؛ للسماح بسهولة الإزالة والاستبدال والتغيير، وكذلك القدرة على استقراء أنظمة المنشأة، وتعني: القدرة على تحديد -بسهولة- أجزاء المبنى والأنظمة والتحكُّم بالخدمات؛ بهدف الإصلاح أو الاستبدال، بالإضافة إلى رغبة المستخدم، وإكسسوارات المنشأة.

أجرى الناصر (٢٠٢١) دراسة بعنوان: «استخدام الخامات الصديقة للبيئة في تصميم المباني الجامعية»، وقد عرضت الدراسة خصائص مواد البناء الصديقة للبيئة، ومنها: أنها تُساعد على كفاءة الطاقة في المباني، وقابلية تلك المواد للتحلُّل؛ لعدم الإضرار بالبيئة، وقابليتها لتكون من مصادر متجدِّدة وقابلة لإعادة التدوير، أيضًا من خصائص مواد البناء الصديقة للبيئة: أن تكون معمِّرة ومتينة، وتحدُّ من تلوث الهواء والأرض والمياه. ويُعرِّف الباحث المبنى المستدام بأنه: هو المبنى الذي تتحقَّق فيه الجودة المتكاملة من حيث كفاءة الأداء البيئي والتوافق مع المتطلبات الاقتصادية. وهناك عدة معايير وضعتها الدراسة لتصميم المبنى المستدام، وهي: أن يتميَّز بتقليل النقل أثناء البناء باستخدام مواد معاد تدويرها، بالإضافة إلى تميُّز تلك المباني بانخفاض استهلاكها للطاقة والمياه، وتعزيز التنوُّع البيولوجي. وقد عرضت الدراسة عدة نماذج لمرافق جامعية مثل: مبنى جامعة آيندهوفن للتكنولوجيا في هولندا، وكلية الهندسة بجامعة كانتابريا في إسبانيا، ومعهد طوكيو للتكنولوجيا، وكيفية أن تلك المباني تتميَّز بأنها صديقة للبيئة، وتستخدم الطاقة النظيفة المعتمدة على الطاقة الشمسية وطاقة الرياح. ويُلخِّص الناصر التصميم المستدام للمرافق الجامعية بأنها تتركَّز في عنصرين أساسيين هما: عدم استنفاد الموارد الطبيعية، وعدم التسبُّب في تدمير البيئة. ويقترح الباحث أن تستخدم مؤسَّسات التعليم العالي الطاقة النظيفة لتوليد الكهرباء في مرافقها؛ مما يُقلِّل من الانبعاثات الكربونية الضارة، خاصة وأن المباني هي ثاني أكبر مصدر لتلويث الهواء بالكربون بعد المصانع.

قام (Wang, ٢٠٢١) بدراسة بعنوان: «الذكاء الاصطناعي في القيادة التربوية: دور تكافلي صنع القرار بالذكاء الاصطناعي والإنسان»، وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف دور الذكاء الاصطناعي في القيادة التربوية، والعلاقة بين اتخاذ القرار البشري والذكاء الاصطناعي في التعليم. وتعرض الدراسة فوائد دمج الذكاء الاصطناعي في القيادة التعليمية، مع التركيز على كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يُعزِّز عملية صنع القرار من خلال تحليل البيانات وتقديم اقتراحات فعَّالة. وقد احتوت الدراسة أيضًا على التحدِّيات والاعتبارات الأخلاقية المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في القيادة التعليمية، ويدعو الباحث إلى اتِّباع نهج متوازن بين القرارات التي تُتخذ بواسطة تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وتحثُّ الدراسة على أهمية اتخاذ القرارات الأخلاقية، والرقابة البشرية للذكاء الاصطناعي؛ كونها غير معصومة.

قام (Farzaneh et al., ٢٠٢١) بدراسة بعنوان: «تطوُّر الذكاء الاصطناعي في المباني الذكية كفاءة الطاقة»، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة الأدبيات السابقة. وقد خلصت الدراسة إلى أنه في إطار الجهود الرامية إلى إنشاء مبانٍ خالية من الانبعاثات، لا بُدَّ من معالجة التحدِّيات المتعلِّقة باستهلاك الطاقة في المباني، والتي تستهلك ٧١ في المئة من الكهرباء في المناطق الحضرية، كما أن المباني هي المسؤولة عن قرابة ٤٠ في المئة من الانبعاثات الكربونية الضارة في المدن، لذلك يعتقد الباحثون في هذه الدراسة أنه من الضروري الاهتمام بأنظمة الطاقة الحديثة التي تحقِّق التوازن بين مصادر الطاقة المختلفة؛ لتحقيق الأمن والبيئة الصحية، والحد الأدنى من استهلاك الطاقة في المباني. وقد اكتشفت الدراسة أن إمكانية تقنيات الذكاء الاصطناعي في المباني من شأنها المساعدة في تقليل الهدر الكهربائي، وتحقيق كفاءة الطاقة.

أجرت الحقان (٢٠٢٣) دراسة بعنوان: «الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات التصميم الداخلي»، وقد هدفت الدراسة الوصفية إلى تعرُّف دور الذكاء الاصطناعي وفاعليته في التصميم الداخلي للمباني. ووجدت الدراسة أن مجال التصميم الداخلي استفاد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وساعد المصمِّمين على إنشاء متغيرات متعدِّدة، وإنتاج أعداد هائلة من النماذج والتصميمات. وقد استعرضت الباحثة عددًا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التصميم، ومن التطبيقات: رؤية الكمبيوتر، حيث يمكن للمصمِّم أن يتلقط صور عناصر التصميم المراد تأثيثه، ومن ثَمَّ يتمُّ البحث والمقارنة المرئية بواسطة الذكاء الاصطناعي، أيضًا هناك برامج معالجة اللغة الطبيعية والواقع المعزز. وقد استعرضت الدراسة تطبيقات التصميم المعززة بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وذكرت الدراسة تفاصيل عن كلِّ تطبيق من التطبيقات الخمسة. وقد توصَّلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي يُساعد المصمِّم الداخلي في عمل التصميمات المختلفة، وتحليل المشكلات بدقة وسرعة عالية، ويعزِّز من الإبداع، كما تُوصي الدارسة بإدخال الذكاء الاصطناعي ضمن المقرَّرات الدراسية لطلاب التصميم الداخلي.

قام الباحثان (Di& gone, ٢٠٢٤) من قسم الهندسة المدنية والبيئية، بجامعة روتجرز في الولايات المتحدة الأمريكية بنشر دراسة بعنوان: «نهج قائم على الذكاء الاصطناعي لإنشاء جرد مكاني يتعلَّق بالسلامة في السمات المعمارية للمباني المدرسية». وقد قام الباحثان بتطوير طريقة مدعومة بالذكاء الاصطناعي لإنشاء قوائم جرد تفصيلية للميزات المعمارية المتعلِّقة بالسلامة في المباني المدرسية من بيانات المسح بالليزر. وقد تمَّ استخدام نموذج الكاميرا الافتراضية لمحاذاة مجموعات البيانات المختلفة ونموذج التجزئة؛ لتحديد الكائنات الموجودة في بيانات السحابة النقطية. وتتميَّز الطريقة المستخدمة بهذه الدارسة بإمكانية تمكين مسؤولي المدارس من إنشاء قوائم جرد شاملة لميزات السلامة. ويعتقد الباحثان أن فهم المعلومات المكانية للميزات المعمارية المتعلِّقة بالسلامة داخل مبنى المدرسة أمرٌ بالغ الأهمية للاستجابات الفعَّالة لحالات الطوارئ، مثل: حالات الحريق، وكذلك حالات إطلاق النار التي تكثُر في المدارس الأمريكية بشكل عام.

أوجه الاستفادة من الادبيات السابقة:

استفادت الدراسة من مراجعة الدراسات السابقة في تعميق الفهم والتصورات لموضوعات كفاءة الإنفاق في مؤسسات التعليم العام والعالي خاصة فيما يتعلق بكفاءة الإنفاق على المرافق, كما استفادت الدراسة الحالية من مراجعة الدراسات السابقة في تطوير سؤال وأهداف البحث واختيار المنهجية, وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في ربط نتائج الدارسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في موضوعها ومنهجيتها فبحسب علم الباحثين في الدارسة لم يسبق لبحث التطرق لموضوع دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مباني المنظمات التعليمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

عينة الدراسة والمنهجية:

تمَّ اختيار عيِّنة الدراسة بطريقة العيِّنة القصدية، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من ١٩ طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في إحدى الكليات في السعودية، وبعد أخذ موافقة عيِّنة الدراسة قام الباحث الأوَّل بإجراء مقابلات مع عيِّنة الدراسة عن طريق برنامج زووم في عام ٢٠٢٤م، وقد تمَّ تسجيل المقابلات؛ بقصد التأكُّد من صحة المعلومات، وتمَّ تحويل المقابلات الصوتية إلى نصوص مكتوبة، وكما تمَّ استخدام مراجعة الأقران؛ للتأكيد على مصداقية وثبات المعلومات النوعية والتي هي دائمًا محل للجدل. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي لمناسبته أهداف البحث، والبحث النوعي يساعد في فهم العديد من الموضوعات بصورة أكثر عمقًا من خلال أدوات جمع المعلومات النوعية ومن ضمنها المقابلات، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية دراسة الظواهر في البحث النوعي كمنهجية بحثية لهذا البحث، وتهتمُّ منهجية دراسة الظاهرة كمنهجية بحثية نوعية بتسليط الضوء على الأفكار بشأن الظاهرة المدروسة بعيدًا عن الاهتمام بتعميم النتائج (الرشيدي, ٢٠١٨). وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المعلومات المقترحة من (بينغهام , ٢٠٢٣) والمكوَّنة من خمس مراحل: ففي المرحلة الأولى: تمَّ تنظيم بيانات المقابلات وتكوين الترميز للموضوعات المشتركة. وفي المرحلة الثانية: تمَّت عملية فرز البيانات. وفي المرحلة الثالثة: تمَّت عملية فهم البيانات، أمَّا في المرحلة الرابعة: فيتمُّ تفسير البيانات والتي تمَّ بها تحديد الأنماط والموضوعات. وفي المرحلة الخامسة والأخيرة: تمَّ شرح البيانات.

النتائج

إجابة سؤال الدراسة / ما دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بإحدى الكليات السعودية؟

تمَّ تقسيم نتائج الدراسة إلى جزءين:

الجزء الأوَّل: يتعلَّق بالمرافق في مؤسَّسات التعليم العالي، ويشمل نمطين هما:

- دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في مرافق مؤسَّسات التعليم العالي في مرحلة ما قبل التشغيل.
- دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في مرافق مؤسَّسات التعليم العالي في مرحلة ما بعد التشغيل.

الجزء الثاني: يتعلَّق بالمرافق في المدارس، ويشتمل أيضًا على نمطين هما:

- دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في المرافق المدرسية في مرحلة ما قبل التشغيل.
- دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في المرافق المدرسية في مرحلة ما بعد التشغيل.

الجزء الأول:

أولا: دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق مؤسسات التعليم العالي:

النمط الأوَّل دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في مرافق مؤسَّسات التعليم العالي في مرحلة ما قبل التشغيل.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المباني والمرافق الجامعية في الجامعات الحكومية بصورتها الحالية رغم جماليتها وحداثتها إلا أن تشغيلها يحتاج أموالًا طائلة تُؤثِّر على ميزانيات الجامعات، وتُعارض مبادئ الاستدامة؛ كون تلك المرافق تستهلك الكثير من الطاقة لتكييفها وإنارتها وحمايتها، وكذلك تحتاج مبالغ طائلة لصيانتها، وتعيين الكثير من الموظَّفين لمراقبتها والتأكُّد من سلامة مرافقها, لذلك تُشير النتائج إلى أنه من الهام عند التخطيط لبناء مرافق جامعية يجب أن يُراعى أن تكون المباني ذكية، وتُساير التوجُّهات الوطنية بالحفاظ على كفاءة الطاقة، وكذلك سلامة البيئة، وتقليل الانبعاثات الضارة، تلك التوجُّهات التي تبنَّتها المملكة العربية السعودية في مبادرتها السعودية الخضراء. وأكَّد المشاركون أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على توفير الكثير من التصاميم والمعلومات عند التخطيط للمرافق الجامعية الجديدة، سواءً كانت تلك المرافق مباني دراسية أو بحثية أو مكتبات أو معامل أو مرافق ترفيهية ورياضية. وقد أكَّد عدد من المشاركين على أن الذكاء الاصطناعي بإمكانه مقارنة أفضل التصاميم للمباني الجامعية وتقديم توصيات؛ مما يُسهِّل الكثير من المهام لمتخذي القرارات في الجامعة، ويوفِّر ملايين من الريالات التي تُدفع للشركات الهندسية، ويمكن بعد اختيار التصميم المناسب البدء من النهاية في التفاوُض على عدد قليل من التصاميم، مما يُوفِّر من ميزانيات الجامعية المخصَّصة للمشاريع، أيضًا يُساهم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اختيار مواد البناء المطلوبة، ويُقارن بينها لاختيار أكثر مواد البناء كفاءة؛ مما يُطيل في العُمر الافتراضي للمباني المستحدثة في الجامعات القائمة. ووجدت النتائج أن عددًا من المشاركين يعتقدون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإمكانها أيضًا المقارنة بين أفضل العروض الفنية والمالية للمتقدِّمين لتنفيذ المشاريع الجامعية، وإعطاء نصائح للتنفيذ، وهذا من شأنه مساعدة الإدارة العليا في اتخاذ القرارات المالية المعقَّدة، ويُساهم في تعزيز الشفافية؛ كون أن العنصر البشري لا يتدخَّل في اتخاذ القرارات بشكل فردي مثلما كان في الماضي. وتُضيف النتائج أن الذكاء الاصنطاعي لديه القدرة على مساعدة مؤسَّسات التعليم العالي على اقتراح أفضل الأماكن الجغرافية لبناء وحدات أو أندية جديدة معتمدة على عدة من المعلومات الضخمة التي تُتيحها تطبيقات الخرائط، وكذلك اختيار الأماكن التي تكون مطلَّة على الشوارع المخدومة، والتي تتوفَّر بها مساحات كبيرة لمواقف السيارات. كما أن تطبيقات الذكاء الاصناعي بإمكانها مراقبة دقة التنفيذ وجودة وسلامة المواد ومراقبة التقدُّم بدقة من خلال تطبيقات كثيرة أصبحت تُستخدم بالفعل في المشاريع الضخمة. كما أن الكاميرات المزوَّدة بتقنيات الذكاء الاصطناعي بإمكانها التعرُّف إلى الأشخاص بواسطة الوجه، وبإمكانها متابعة مواظبة العمَّال وتحليل إنجازاتهم اليومية، كما توفِّر حماية للمواد والأجهزة من العبث أو السرقة دون تدخُّل بشري، وهذا سوف يوفِّر الكثير من الأموال المخصَّصة لتعيين حراسات أمنية بشرية تتطلَّب توفير رواتب شهرية وتأمين وخدمات نقل وغيرها من أموال تستهلك الكثير من الموارد المالية.

النمط الثاني: دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في مرافق مؤسَّسات التعليم العالي في مرحلة ما بعد التشغيل

عبَّر معظم المشاركين عن إيمانهم بقدرات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في المرافق والمباني الجامعية القائمة، فقد قال المشاركون: إن عددًا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإمكانها مراقبة حالة المباني، والتأكُّد من القيام بالصيانة الدورية، وهذا يضمن عدم تعرُّض المرافق التابعة للجامعات من تلفيات ناتجة عن ضعف الصيانة والرقابة، مما يُؤدِّي إلى إطالة عُمر المرافق، وهذا ينعكس على كفاءة الإنفاق، وتُساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تذكير المسؤولين في مواعيد الصيانة وجدولتها، والتواصل بشكل إلكتروني مع الشركات المتعاقدة مع الجامعات لصيانة المباني. وقد قال اثنان من المشاركين: إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإمكانها المقارنة بين عروض الصيانة والتشغيل التي تقدِّمها شركات القطاع الخاص لمؤسَّسات التعليم العالي؛ من أجل تقديم تلك الخدمات، كما يمكن للذكاء الاصطناعي تقديم نصائح غير متحيزة تساعد الإداريين على اتخاذ القرار في التوقيع مع شركة الصيانة المناسبة، وفقًا للمعايير العالمية؛ مما يُساهم في حفظ حقوق المؤسَّسات التعليمية. واعتقد المشاركون أن الذكاء الاصطناعي قادرٌ على توفير العديد من الخدمات التي يُقدِّمها رجال الأمن الصناعي، وربما الأفضل كون تطبيقات الذكاء الاصطناعي لديها القدرة على تحليل المعلومات والتسجيل، وربما اتخاذ القرار في حالة تعميم استخدام كاميرات المراقبة المزوَّدة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، والتي لديها قدرات تفوق القدرات البشرية، وتكون أقل تكلفة من تعيين الكثير من رجال الأمن في المباني الجامعية.

وقد نوَّه المشاركون إلى إمكانيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير الكثير من النفقات المتعلِّقة بالمعامل والمختبرات التدريسية والبحثية القائمة في الجامعات؛ كون تلك المختبرات تتطلَّب وجود مواد وتقنيات وأجهزة كثيرة، بالإضافة إلى مئات من الباحثين والمعيدين، وهذا يستهلك الكثير من أموال مؤسَّسات التعليم العالي بخلاف استخدام المختبرات الذكية، كما يمكن التقليل من المعامل والمختبرات التقليدية واستبدال المختبرات الافتراضية الذكية بها، حيث يمكن للطالب أو الباحث تجريب المواد الكيميائية أو استخدام المواد والمجسَّمات الطبية عن طريق تطبيقات المختبرات الافتراضية، والتي تُراعي الفروق الفردية، وتُتيح للمتعلِّمين إعادة التجارب بعدد غير محدود وبأساليب تفاعلية جذَّابة وبتغذية راجعة فورية لا يمكن للعنصر البشر القيام بها. وقد أجمع المشاركون على أن المختبرات والمعامل الذكية هي المستقبل، ولديها الإمكانية لتقليل النفقات على الجامعات، كون أن المواد والتقنيات غالية الثمن، ومن الأفضل استبدال تطبيقات الذكاء الاصطناعي بها بشكل جزئي، والتي تُوفِّر الكثير من المال والجهد، وتُساهم في تعزيز الكفاءة المالية لمؤسَّسات التعليم العالي في المرافق البحثية. وقد ذكر المشارك السابع أن المواد الطبية والعلمية والأجهزة والتقنيات في المختبرات والمعامل مكلِّفة جدًّا، وكل قسم أو كلية لديها معمل بحثي خاص؛ لربط الجانب النظري بالتطبيقي من خلال التجربة، لكن من خلال الملاحظة يُوجد العديد من التجهيزات والأجهزة غالية الثمن لا تُستخدم،

، وكل قسم أو كلية لديها معمل بحثي خاص؛ لربط الجانب النظري بالتطبيقي من خلال التجربة، لكن من خلال الملاحظة يُوجد العديد من التجهيزات والأجهزة غالية الثمن لا تُستخدم، وهذا هدر مالي كبير على الجامعات، لذلك يُقترح ضرورة الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في معرفة الأجهزة والمواد الأكثر استخدامًا، وبيع أو تأجير الأجهزة والحواسيب التي لا تُستخدم بصورة مثمرة، وكذلك تحتاج إلى الكثير من أعمال الصيانة وتحديث البرامج دون تحقيق إضافة، لذلك باستخدام الذكاء الاصطناعي يمكن توفير الكثير من النفقات التشغيلية والرأسمالية المخصَّصة للمعامل البحثية والتدريبية في مؤسَّسات التعليم العالي.

علَّق المشاركون على ضخامة المرافق والمباني في مؤسَّسات التعليم العالي، والتي تعدَّدت ما بين مرافق إدارية وتعليمية ورياضية ومكتبات و نزل طلابي وأندية رياضية ومعامل ومختبرات، والتي تستهلك الكثير من الطاقة والمياه، ويُلخِّص هذا الجزء آراء المشاركين حول قدرة الذكاء الاصطناعي على تقليل النفقات التشغيلية المتعلِّقة بفواتير الكهرباء والماء، وقد اتفق المشاركون على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تعمل على الاستشعار لديها القدرة على توفير ملايين الريالات سنويًّا من فواتير الكهرباء في الجامعات، وتعتمد غالبية المرافق الجامعية في المملكة على الكهرباء بشكل كبير؛ بسبب كونها مغلقة، وتعتمد على تهويتها بشكل أساسي على التكييف، ولا شكَّ أن التكييف يستهلك الكثير من الطاقة، خاصة إذا كان التكييف مركزيًّا؛ أي: أن جميع الوحدات التبريدية تعمل في وقتٍ واحد في جميع الحجرات في المباني, لذلك يعتقد المشاركون أن تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الكهرباء يمكن أن يُساهم في توفير الكثير من الطاقة، حيث تعمل وحدات التبريد والإضاءة عند رؤية تواجد بشري، بينما تُغلق وحدات التبريد في القاعات التي لا يُوجد بها أحد، وهذا من شأنه تقليل استهلاك الكهرباء، وتقليل الانبعاثات الضارة للبيئة، وكما يكون له دور في توفير الكثير من الأموال المخصَّصة للفواتير الكهربائية. كما أضاف المشاركون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لديها أيضًا القدرة على إغلاق التيار الكهربائي في الحجرات الدراسية والمعامل بشكل كامل، وهذا الأمر سوف يُرشِّد استخدام الطاقة الكهربائية؛ بسبب أن كثيرًا من المصابيح والأجهزة والحواسيب والوسائل التعليمية تظلُّ تعمل لساعات طويلة دون استخدام، وربما نسي مسؤول الصيانة إغلاقها في نهاية اليوم لتعمل طيلة أوقات الليل، وهذا لن يحدث مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تُساهم في تقليل الهدر الكهربائي، واستخدام القدر الكافي من الجهد الكهربائي؛ مما يُساهم في كفاءة الإنفاق على فواتير الكهرباء في الجامعات.

وأشارت النتائج إلى أن المشاركين لديهم الثقة في قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي على إيقاف الكثير من صور هدر المياه في المباني والمرافق الجامعية، وتوفير فواتير المياه، وتُعتبر السعودية من البلدان الصحراوية شحيحة المياه، وتقوم الحكومة بتحلية المياه المالحة وإيصالها عبر الأنابيب إلى مئات الكيلومترات للمدن، وهذه تكلفة كبيرة على الاقتصاد الوطني، لذلك من الأهمية بمكان الحفاظ على كل قطرة ماء وعدم هدرها. وذكر بعض المشاركين أن تفعيل الذكاء الاصطناعي سوف يُساهم في اكتشاف التسريبات في التمديدات المائية، خاصة التمديدات الداخلية، وكذلك قياس نِسَب التآكل في أنابيب المياه ونِسَب التلوث؛ لمحاولة معالجة الخلل قبل تفاقم المشاكل، كما أن الصنابير الذكية لديها القدرة على الحفاظ على الماء، حيث تعمل وقت استشعار اليد وتُغلق فور ابتعاد اليد، وهذا مما يحافظ على المياه. وأضافت النتائج أن من أسباب تلف المباني هي كثرة تسريبات المياه وتكرُّرها، وعدم تصريفها بشكل جيد من الأسطح؛ مما يقلل من جودة المباني، ويقلل من عُمرها الافتراضي، لذلك سوف يُساهم اكتشافات التسريبات في المياه في إطالة عُمر المباني الجامعية.

كما اتفق المشاركون على أن تدخُّل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخطيط وتصميم وتنفيذ وصيانة المباني الجامعية قد يكون له بعض السلبيات، خاصة فيما يتعلَّق بالموارد البشرية، حيث سوف يتمُّ الاستغناء عن كثير من الموظفين في شركات التصميم الهندسي وقطاع المقاولات؛ بسبب الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كثير من المهام الوظيفية التي يقومون بها، كما أن عددًا ليس بالقليل ممن يعملون في حراسة المرافق الجامعية سوف يتمُّ تسريحهم؛ بسبب توفُّر التقنيات الحديثة الذكية الفاعلة في رقابة المنشآت الجامعية، وأيضًا تقليل عدد المعامل الجامعية يعني عدم الحاجة لكثير من المسميات الوظيفية التي تعمل في المعامل البحثية والطلابية؛ نظير استخدام المختبرات الذكية الافتراضية وغيرها من التطبيقات المشابهة، كما أن كثيرًا من شركات الصيانة والتشغيل المتعاقدة مع مؤسَّسات التعليم العالي سوف تُقلِّص من عدد الوظائف، لذلك تُشير نتائج الدراسية إلى أنه بالرغم من قدرة الذكاء الاصطناعي على توفير الكثير من النفقات الرأسمالية والجارية فيما يتعلَّق بإنشاء وتشغيل وصيانة المرافق الجامعية إلا إنها قد يكون لها أثر سلبي على خَلْق وظائف جديدة، مما يُساهم في تفاقم مشكلة البطالة في المجتمع، كما أشار عدد من المشاركين إلى خطورة اختراق أنظمة الذكاء الاصطناعي وسرقة بعض المعلومات السرية للمنظمات التعليمية أو تعطُّل أنظمة الذكاء الاصطناعي لأي سبب كان؛ ممَّا ينتج عنه تعطيل الإنتاجية في المؤسَّسات التعليمية، لذلك لا يجب الاعتماد الكلي عليها.

الجزء الثاني:

ثانيا: دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في المرافق المدرسية

النمط الثالث: دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في المرافق المدرسية في مرحلة ما قبل التشغيل

اتفق المشاركون على أن للذكاء الاصطناعي دورًا هامًّا فيما يتعلَّق بتحسين كفاءة الإنفاق في المباني والمرافق المدرسية وكذلك صيانتها، كما اتفق المشاركون أيضًا على أن الذكاء الاصطناعي التوليدي لا زال في مراحله الأولى، وأنه سوف يُحدِث آثارًا عظيمة لا يمكن تخيُّلها في شتى المجالات بما فيها المرافق المدرسية، ورغم أن الذكاء الاصطناعي لا زال في بداية تطوُّره إلا إن المشاركين اعتقدوا أن للذكاء الاصطناعي دورًا في كفاءة الإنفاق في المرافق وصيانتها في المدارس. وقد علَّق المشاركان رقم ٧ و٩ قائلين: إن الذكاء الاصطناعي أداة جيدة في تحديد الخيارات للمقارنة بين العروض المناسبة في حالة التخطيط لبناء مدرسة جديدة أو بناء مرافق جديدة لمدرسة قائمة، فباستطاعة الذكاء الاصطناعي المساعدة في اتخاذ القرار المناسب دون تحيُّز بشري في عمليات مراجعة المنافسات لربح صفقة بناء المدرسة لشركة مقاولات، وباستطاعة الذكاء الاصطناعي المقارنة بين العروض المناسبة والمقارنة بين مواد البناء المناسبة والتصميم الهندسي المناسب الذي يُوفِّر استهلاك الطاقة بشكل كبير، فهناك العديد من التصاميم الحديثة تُراعي الجوانب البيئية من خلال التأكيد على استخدام النوافذ العازلة للحرارة، وكذلك تعزيز دخول أشعة الشمس للمبنى، مما يُساهم في تقليل الهدر الكهربائي وتوفير الإضاءة، وكذلك استخدام الألواح الشمسية لتوليد الطاقة النظيفة، وكذلك في تحديد المكان الجغرافي للمدرسة، مما يؤكِّد على كفاءة الإنفاق في المدارس الجديدة، لذلك يُعتبر الذكاء الاصطناعي أداة مساعدة في حالة التخطيط لبناء مرافق جديدة، ومن شأنه المساعدة في كثير من الخيارات المتعلِّقة بالإنشاء، فالذكاء الاصطناعي لديه قدرة على تحليل ملايين البيانات حول العالم فيما يتعلَّق بالإنشاء، وهذا سوف يُساهم في اتخاذ القرار السليم الذي يوفِّر الأموال الطائلة.

النمط الرابع: دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق في المرافق المدرسية في مرحلة ما بعد التشغيل

ذكر معظم المشاركين أن بإمكان الذكاء الاصطناعي مساعدة المدارس القائمة في تقليل الكثير من النفقات التشغيلية المتعلِّقة بالمباني في المدارس القائمة، فغالبًا ما يكون استهلاك الكهرباء للمدارس في المملكة العربية السعودية -سواءً كانت مدارس عامة أو أهلية- مرتفعًا؛ بسبب الحاجة إلى وحدات للتكييف والتهوية في غالبية المرافق المدرسية؛ بسبب ارتفاع درجات الحرارة في أغلب أوقات السنة الدراسية، وكذلك الحاجة إلى وسائل تدفئة في فصل الشتاء داخل الحجرات الدراسية والإدارية، مما يستهلك الكثير من التيار الكهربائي، ويقود حتمًا إلى ارتفاع المصروفات على المدارس، كما أن الإضاءة قد تكون من مصادر الهدر في المدارس، فكثير من المرافق مضاءة حتى بدون تواجد طلاب، ويتمُّ استخدام المصابيح القديمة التي تستهلك الطاقة بشكل كبير، كما أن وجود برَّادات للمياه وسخانات للمياه في دورات المياه من شأنه رفع مبالغ الفواتير الكهربائية.

وقد علَّق المشارك رقم ٣ أنه بحكم عمله كمعلم لاحظ عند قدومه مبكرًا للمدرسة أن هناك وحدات تكييف وإضاءة ظلَّت تعمل منذ انتهاء عمل اليوم الماضي وحتى صباح اليوم التالي؛ بسبب إهمال بعض عمَّال الصيانة المدرسية في إغلاقها، مما يمثِّل هدرًا كبيرًا في الكهرباء من جهة، وكذلك يقلِّل من عُمر وحدات التبريد نتيجة الاستهلاك الزائد، خاصة وأن تلك الأجهزة -سواءً كانت وسائل تعليمية أو تكييفات أو وسائل إضاءة- لديها عُمر زمني يُقدَّر بالساعات، فوسائل الإضاءة قد تتعرَّض للتلف بعد إكمالها لساعات معيَّنة. وقد اتفق المشاركون على أن الذكاء الاصطناعي من شأنه تحسين كفاءة الإنفاق في المرافق المدرسية فيما يتعلَّق بالاستهلاك الكهربائي، فتركيب الحسَّاسات الكهربائية التي تتمتَّع بالذكاء الاصطناعي والتي تُغلق التيار الكهربائي الذي يعتمد عليه عمل التكييف والإضاءة والوسائل التعليمية الحديثة في حالة عدم وجود عنصر بشري لمدة عشر دقائق ونحوها من شأنه توفير آلالف الريالات سنويًّا من ميزانيات المدارس من جهة، بالإضافة للآثار الظاهرة لتقليل الاستهلاك الكهربائي على البيئة وتقليل الانبعاثات الكربونية، خاصة وأن السعودية تهتمُّ بالبيئة، ولديها مبادرة السعودية الخضراء الهادفة لتقليل الانبعاثات الكربوينة المضرة للحياة. وكما أضاف المشاركون أن تفعيل الذكاء الاصطناعي في تقليل الاستهلاك الكهربائي يعود بالنفع أيضًا على إطالة العُمر الزمني للأجهزة الكهربائية داخل المدارس من وحدات تكييف وأجهزة الحاسب والسبورات الذكية والبوروجيكتور والإضاءات وسخانات المياه وبرادات المياه وآلات الطباعة والتصوير، فسوف يُساهم الذكاء الاصطناعي في إغلاق التيار الكهربائي لمعظم تلك الأجهزة في خارج أوقات العمل والإجازات بشكل إلكتروني دون الحاجة لتدخُّل بشري.

اعتقد بعض المشاركين أن استهلاك الماء يرتفع في المدارس السعودية مقارنة بالمدارس الغربية لعدد من الأسباب منها: ارتفاع درجات الحرارة، وكذلك أن الطلاب السعوديين مسلمون، وهم يُؤدُّون صلاة الظهر في المدارس، خاصة للطلاب الذكور، فهذا يؤدِّي إلى استهلاك الماء بسبب الوضوء للصلاة، وكذلك استخدام المياه لدواعي الطهارة الشخصية، وهي من الأمور التي تميِّز المسلمين عن غيرهم. ويتفق المشاركون على أن الملاحظ في المدارس القائمة ارتفاع نسبة الهدر في المياه، سواء من خلال التسرُّبات في تمديدات المياه والخزانات نتيجة قِدَمها وضعف صيانتها أو بسبب عدم إغلاق محابس المياه في دورات المياه نتيجة إهمال أو تعمُّد بعض التلاميذ ترك الصنابير وهي تهدر لترات من المياه، وهو هدر بيئي كبير خاصة لبلد صحراوي مثل المملكة، حيث تُنفق فيه الحكومة مبالغ طائلة لتحلية المياه. ويعتقد المشاركون أن تقنيات الذكاء الاصطناعي من شأنها تقليل الهدر المائي؛ مما ينعكس على تقليل فواتير المياه، فباستطاعة أجهزة المياه التي تَستخدم الذكاء الاصطناعي التحكُّم بنسب المياه، واستشعار إذا ما كان هناك هدر للمياه غير طبيعي نتيجة انفجار تمديدة مياه أو فتح صنبور مياه لمدة طويلة ونحو ذلك من مشكلات، أيضًا تُساهم الصنابير الذكية التي تعمل وتغلق بشكل آلي في حالة مشاهدة اليد البشرية في تقليل الهدر في الطاقة المائية، وبإمكان الذكاء الاصطناعي أن يقفل بشكل ذكي ضخ المياه للمرافق بعد نهاية اليوم الدراسي بشكل آلي؛ مما يضمن عدم حدوث تسرُّبات مياه، وتساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي الإدارة المدرسية كذلك في جدولة الصيانة الدورية للسباكة والمرافق المدرسية، وتذكير الإدارة المدرسية بذلك بشكل إلكتروني، لذلك سوف يُؤدِّي تطبيق الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة الإنفاق على المياه في المدارس.

وقد ذكر عدد من المشاركين أن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته بإمكانها المحافظة على المبنى والمرافق المدرسية بشكل عام، وإطالة عُمر المبنى المدرسي لأطول فترة ممكنة من خلال التأكُّد من الاستخدام الأمثل للطاقة، والتأكد من عدم حدوث مشكلات متكررة فيما يتعلَّق بالمياه والصرف الصحي، فكثير من المباني تقلُّ جودتها نتيجة حدوث تسرُّبات المياه المتكررة، مما يؤدِّي إلى تآكل عدد من مواد البناء، وظهور التشقُّقات على المباني والتصدُّعات في الأرضيات والأثاث المدرسي، مما قد يقلِّل من عُمر المبنى المدرسي، وكذلك كثرة التغيُّرات في الأثاث المدرسي والديكورات نظرًا لتلفها، ومن المحتمل بشكل كبير أن يُؤدِّي تطبيق الذكاء الاصطناعي إلى زيادة العُمر الافتراضي للمدارس من خلال التأكد من أن درجة التهوية والحرارة مناسبتان، خاصة وأن كثيرًا من الوسائل التعليمية الحديثة والشاشات التعليمية والأثاث المدرسي سوف يتعرَّض للتلف في حالة ازدياد درجات الحرارة، بالإضافة إلى تشقُّقات في الحوائط، كما أن الذكاء الاصطناعي سوف يحدُّ من التسرُّبات المائية، وهذا أمر صحِّيٌّ للمباني الخراسانية، حيث إن الماء ضارٌّ لها. وأضاف المشاركون أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يُطيل عُمر المبنى الافتراضي أيضًا من خلال جدولة مواعيد الصيانة الدورية وتنبيه الإدارة المدرسية بعمل الصيانة في وقتها المحدَّد، وسوف يُؤدِّي إطالة عُمر المبنى المدرسي إلى كفاءة الإنفاق، فبدلًا من استخدام المبنى لمدة ٣٠ سنة سوف يُستخدم لمدة ٥٠ سنة بمشيئة الله تعالى، وهذا من شأنه تخفيض تكلفة الطالب في المملكة العربية السعودية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

تُشير نتائج الدراسة إلى إمكانية الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في مرافق المنظمات التعليمية بشكل كبير، وتتفق نتائج هذا الدراسة مع الدراسات (Farzaneh et al., ٢٠٢١; Wang, ٢٠٢١). وقد توصَّلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين لديهم إيمان كبير بقدرات الذكاء الاصطناعي في ترشيد النفقات من خلال المساعدة في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط وتنفيذ المرافق التعليمية الجديدة، بما في ذلك: تصميم المرافق، واختيار المواد المستخدَمة في البناء والتشطيبات، والمقارنة بين العروض المناسبة، وتتفق هذه النتائج مع (الحقان, ٢٠٢٣;Wang, ٢٠٢١). وقد وجدت نتائج الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يساعد في تعزيز السلامة والأمن في المرافق التعليمية، كما أن بإمكانه التقليل من عدد رجال الأمن الصناعي؛ مما سوف يُوفِّر الكثير من النفقات(Di, C., & Gong, ٢٠٢٤) . وقد فصَّلت نتائج الدراسة عن إمكانية تقنيات الذكاء الاصطناعي في التقليل من عدد الموظفين في كثير من المرافق التابعة لمؤسَّسات التعليم العالي والمدارس، بما فيهم العاملون في المختبرات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانيات تقنيات الذكاء الاصطناعي في المساعدة على اكتشاف مشكلات الصيانة في المباني بشكل مسبق؛ مما يمنع تفاقم المشكلات في المباني التعليمية، ويزيد من العُمر الزمني للمرافق. ومن أهم ما اتفق عليه المشاركون: هي قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعزيز كفاءة الطاقة الكهربائية والمائية في المباني؛ مما يُوفِّر الكثير من النفقات المخصَّصة للفواتير، وقد اتفقت تلك النتائج مع دراسة (Farzaneh et al., ٢٠٢١). كما أشارت الدراسة إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي سوف يكون لها أثر سلبي في مجال التوظيف والموارد البشرية، حيث سوف تُساهم في خسارة آلاف الوظائف مستقبلًا لِمَن يعملون في مجال تخطيط وصيانة وحراسة المباني التابعة للمنظمات التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث تُوصي الدراسة بالنقاط التالية:

- التوسُّع في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المباني التعليمية.
- تطوير تطبيقات ذكاء اصطناعي خاصة بوزارة التعليم؛ لضمان سلامة تلك التطبيقات من الاختراقات والسرقة.
- عمل دراسات إضافية حول دور الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتصميم الهندسي للمباني التعليمية.
- عمل دراسات علمية حول دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في المدارس والجامعات بجميع الموضوعات.
- القيام بدراسة تتبع المنهج المزجي النوعي والكمي حول دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة الإنفاق في المباني التابعة لوزارة التعليم السعودية.

المراجع

- البشر, سعود, الشهري, أ, ابراهيم, ح, اديسا , ع , الرويتع, ع, الشمري , ع , اواتارا كريم. (2024). مقترحات لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية السعودية 2030.المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 58
- .268
- الحقان, ندى. (2023). الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات التصميم الداخلي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (88), 126-117.
- رسالة الجامعة. (2024). د. الشعلان: أكثر من 4 ملايين ريال معدل هدر الكهرباء في الجامعة سنوياً!. مسترجع من https://rs.ksu.edu.sa/issue-1365/16391
- الرشيدي, غازي.(2018). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت
- صحيفة الوطن (2018). 600 مليون ريال فاتورة كهرباء التعليم شهريا. مسترجع من https://www.alwatan.com.sa/article/368749
- عبد الرحمن, سعيد حسن, محمد, دعاء عبد الرحمن, عبد العزيز, & سارة يحيى. (2018). التصميم الداخلى المستدام وأثره على المبانى المدرسية. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية, 3(العدد 12 (1)), 242-252.
- الفايز, فايز & السدحان , عبدالله. (2021). تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
- فرج, م. . (2024). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. مجلة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. المجلد 2 العدد الثالث.
- الفلاح, غسان.(2021). منهجية لتحقيق التكامل بين التصميم المعماري وعمليات الصيانة والتشغيل بالمنشآت العامة. مجلة العمارة والتخطيط م33
- الناصر, م.. (2021). إستخدام الخامات الصديقة للبيئة فى تصميم المبانى الجامعية. بحوث في العلوم و الفنون النوعية, 8(1), -243
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء االصطناعي. (2024). الذكاء الاطناعي. مسترجع من https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/AboutAI.aspx
- وزارة التعليم.(2024). مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx
- وزارة المعارف.(2003). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام. الطبعة الثانية. مطابع الوزارة.
- وكالة الأنباء السعودية. (2023). عام / المملكة الأولى عالميًا في مؤشر الاستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي وفقا للتصنيف العالمي للذكاء الاصطناعي. مسترجع من https://www.spa.gov.sa/a4ea79c31fm

المراجع الاجنبية

Di, C., & Gong, J. (2024). An AI-based approach to create spatial inventory of safety-related architectural features for school buildings. Developments in the Built Environment, 100376.

Farzaneh, H., Malehmirchegini, L., Bejan, A., Afolabi, T., Mulumba, A., & Daka, P. P. (2021). Artificial intelligence evolution in smart buildings for energy efficiency. Applied Sciences, 11(2), 763.

Kaul, V., Enslin, S., & Gross, S. A. (2020). History of artificial intelligence in medicine. Gastrointestinal endoscopy, 92(4), 807-812.

Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. Journal of Educational Administration, 59(3), 256-270.

Toosi, A., Bottino, A. G., Saboury, B., Siegel, E., & Rahmim, A. (2021). A brief history of AI: how to prevent another winter (a critical review). PET clinics, 16(4), 449-469.

مقترحات لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية السعودية ٢٠٣٠

مقترحات لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية السعودية ٢٠٣٠

الباحثون

الباحث الرئيس

د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

الباحثون المساندون

أ.أحمد بن جابر الشهري- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود
أ.حمزة عيسى إبراهيم- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود
أ.عبد العزيز أديسا لانين - طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود
أ. عبدالاله بن عبدالله الرويتع- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود
أ.عبدالله بن فرحان فياض الشمري - طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود
أ. كريم واتارا - طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية- كلية التربية جامعة الملك سعود

الملخص

تهدف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ إلى تحقيق عدة أهداف استراتيجية طموحة، بما في ذلك اقتصاد قوي. وقد تم تصميم برامج الرؤية لضمان تلبية جميع القطاعات العامة في الدولة، بما في ذلك التعليم، لمعايير كفاءة الإنفاق من خلال ترشيد النفقات مع الحفاظ على الجودة. منذ إطلاق رؤية ٢٠٣٠، بُذلت جهود كبيرة لمكافحة الفساد وتعزيز مبادئ الحوكمة، لا سيما في الشفافية والمساءلة، لحماية الأموال العامة والتأكيد على كفاءة الإنفاق. ويشمل ذلك معالجة كفاءة الإنفاق في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي التي تستهلك جزءا كبيرا من موازنة الحكومة. وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم اقتراحات حول الأساليب والمبادرات الناجحة من الدول الأخرى التي أدت إلى تحسين كفاءة الإنفاق. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والوثائقي لمناسبتهما اهداف وسؤال البحث. واقترحت الدراسة خمسة إجراءات لتعزيز كفاءة الإنفاق، بما في ذلك التعليم المنزلي، ودمج الفصول الصغيرة والمدارس، ومعالجة القضايا المتعلقة بفشل الطلاب ومعدلات التسرب. كما استكشفت الدراسة الفوائد المحتملة للقسائم التعليمية والمدارس ذاتية الإدارة كشكل من أشكال خصخصة التعليم. بالإضافة إلى ذلك، قدمت الدراسة توصيات للاستفادة من هذه الخيارات التعليم الهادفة لتحسين كفاءة الانفاق.

الكلمات الاستدلالية: كفاءة الانفاق, اقتصاديات التعليم, تمويل التعليم, ميزانية التعليم , خصخصة التعليم,

Suggestions for enhancing the efficiency of public education spending in Saudi Arabia under Saudi Vision ٢٠٣٠

Dr. Saud G Albeshir- King Saud Univsity
Abdulelah abdullah Alruwaitea
Ahmed Jaber Alshehri
Abdullah Farhan Fayadh Alshammari
ABDOUL AZIZ ADISSA LANIGNAN
HAMZA ISSAH IBRAHIM
Karim Ouattara
Postgraduate students in the Department of Educational Administration - College of Education, King Saud University

Abstract

The Kingdom of Saudi Arabia›s Vision ٢٠٣٠ aims to achieve several ambitious strategic goals, including a strong economy. The vision›s programs are designed to ensure that all public sectors in the country, including education, meet spending efficiency standards by rationalizing expenditures while maintaining quality. Since the launch of Vision ٢٠٣٠, there has been a significant effort to combat corruption and strengthen governance principles, particularly in transparency and accountability, to safeguard public funds and emphasize spending efficiency. This includes addressing spending efficiency in pre-university education institutions, which consume a large portion of the government budget. This study aims to suggest successful methods and initiatives from other countries that have improved spending efficiency. The study used a descriptive, analytical, and documentary approach to address its objectives and research question. The study proposed five measures to enhance spending efficiency, including homeschooling, consolidating small classes and schools, and addressing issues related to student failure and dropout rates. It also explored the potential benefits of educational vouchers and self-managed schools as forms of education privatization. Additionally, the study offered recommendations for leveraging these educational options.

Keywords: spending efficiency, economics of education, financing education, education budget, privatization of education,

المقدمة:

يحتاج البشَر إلى علم الاقتصاد؛ بسبب الندرة في الموارد، سواءً كانت تلك الموارد مادية أو بشرية، لذلك فإن دراسة الاقتصاد تُساهم في اتخاذ قرارات صائبة، تكون حسناتها أكثر من سلبياتها؛ كون أنه لا يُوجد في الاقتصاد حلٌّ سحري ينفع ولا يضرُّ، فعلى سبيل المثال: عملية تأميم المصانع لها منافع لكثير من أفراد المجتمع، لكنها تُوقع الضرر بالجزء الآخر من المجتمع، والتخصيص كذلك. وتمتدُّ مشكلة ندرة الموارد المالية لتشمل قطاع التعليم، حيث تُعاني معظم دول العالم -بما فيها الدول المتقدِّمة- من مشكلات معقَّدة في الآونة الأخيرة في توفير خدمات التعليم المجاني للمجتمع، رغم ارتفاع الضرائب، ولا شكَّ أن الضرائب من مستويات مختلفة هي أهمُّ مصدر مالي لتمويل المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية، فبالرغم أن تمويل المدارس يأتي مستويات حكومية وتنظيمية مختلفة إلا أن غالبية تلك الأموال هي من أموال دافعي الضرائب، سواءً كانت تلك الضرائب مباشرة أو غير مباشرة(Lueken & Shuls,٢٠١٩). وفي ظلِّ قلة الموارد المالية في كثير من الدول فإن كفاءة الإنفاق يجب أن تكون أولوية في جميع القطاعات، وعلى رأسها التعليم، حيث إن التعليم عادة ما يقتطع نسبًا كبيرة من الميزانيات الحكومية وسط تساؤلات عن تكلفة الفرصة البديلة (الرشدان,٢٠١٥).

وتُعتبر كفاءة الإنفاق على التعليم -والتي يقصد بها هذا البحث: تقليل المصروفات إلى أكبر قدر ممكن، مع الحفاظ على الجودة- من أبرز التحدِّيات التي تُواجه الكثير من الدول، بما فيها المملكة العربية السعودية، وقد بدأت انطلاقة التعليم الحكومي في المملكة العربية السعودية عام ١٩٢٦م، ومع زيادة إقبال المجتمع على التعليم النظامي ازدادت المدارس، وانتشرت في جميع أنحاء البلاد وسط رغبة كبيرة من الحكومة في نشر التعليم، وساهم كثرة عدد المدارس والعاملين في المدارس من معلِّمين وإداريين وفنيين في تحوُّل مديرية المعارف إلى وزارة للمعارف عام ١٩٥٣م، وكان أوَّل وزير لها الملك فهد، ثم في نهاية العقد السادس وبداية العقد السابع من القرن الميلادي السابق انطلقت مسيرة تعليم البنات في البلاد، ورغم التحدِّيات ورفض كثير من الأهالي إرسال بناتهم للمدارس إلا أن الحكومة حرصت على توفير المدارس لتكون متاحة لِمَن أراد لذلك سبيلًا؛ لتتحوَّل المعادلة رأسًا على عقب بعد ذلك، وأصبحت أعداد مدارس البنات والطالبات تتفوَّق على الطلاب الذكور، وهذا تغيير اجتماعي لم يكن ليحدث لولا إرادة القيادة السياسية للبلاد (وزارة المعارف, ٢٠٠٣).

قضية الدراسة:

ساهم ازدياد عدد الطلاب نتيجة ارتفاع عدد السكان في المملكة ارتفع عدد المباني الدراسية وعدد المعلِّمين كذلك، مما ساهم في ارتفاع النفقات الحكومية على التعليم العام، وبالرغم من المخصَّصات المليارية لقطاع التعليم في المملكة إلا أن ميزانيات وزارة التعليم بمسمياتها القديمة تُشير إلى أن أكثر من ثُلُثي الميزانية هي عبارة عن تعويضات للعاملين، وهي تشمل الرواتب للعاملين في القطاع من معلِّمين وإداريين وغيرهم، وقد وصلت تلك المخصَّصات في بعض السنوات إلى أكثر من ٨٩٪ من الميزانية، وهو أمر غير صحي، حيث يتبقَّى مخصَّصات لا تكفي للنفقات الرأسمالية، خاصة بناء المدارس الجديدة وبناء مرافق جديدة للمدارس القائمة، لذلك استمرَّت مشكلات كثيرة عالقة لمدة عقود طويلة، منها كثرة المباني المستأجرة، خاصة في وقت إشراف الرئاسة العامة لتعليم البنات على تعليم الإناث قبل دمجها مع وزارة المعارف عام ٢٠٠٢م، والذي ساهم في تقليص عدد المباني المستأجرة بشكل كبير)وزارة التعليم, ٢٠٢٤: وزارة المعارف, ٢٠٠٣. وفي عام ٢٠١٦ انطلقت رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي لديها أهداف طموحة في كلِّ القطاعات، بما فيها التعليم الحكومي، وتهتمُّ رؤية ٢٠٣٠ ومبادراتها بمبادئ الاستدامة وعدم اعتماد الجهات الحكومية على مصدر تمويلي، كما اهتمَّت الرؤية بموضوع كفاءة الإنفاق على التعليم، وتسعى الدراسة الحالية لاقتراح بعض الحلول التي تُساهم في تحسين كفاءة الإنفاق في قطاع التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

منهجية وسؤال أهداف الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهجي الوصفي بشكليه الوثائقي والتحليلي لمناسبته أهداف وسؤال الدراسة حيث تم مراجعة الأدبيات وتحليلها وتقديم بعض المقترحات في ضوئها.

سؤال الدراسة :

ما هي الأساليب المقترحة لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لاقتراح بعض الحلول التي تُساهم في تحسين كفاءة الإنفاق في قطاع التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠

أهداف الدراسة الفرعية

- التعرف مفهوم كفاءة الإنفاق في التعليم
- التعرف على مفهوم التعليم المنزلي ودوره في ترشيد الانفاق
- التعرف على مفهوم الهدر التربوي
- اكتشاف أهمية القسائم التعليمية ودورها في كفاءة الإنفاق
- معرفة دور دمج الفصول والمدارس القليلة العدد
- اكتشاف مفهوم المدارس ذاتية الإدارة

أ: الإطار النظري والدراسات السابقة

أوَّلًا: مفهوم كفاءة الإنفاق في التعليم:

يمكن فهم مصطلح كفاءة الإنفاق في التعليم على أنه: التقليل من المصروفات بأكبر قدر ممكن على قطاع التعليم من الدولة والمجتمع، مع الحفاظ على جودة المخرجات. وتعرف الراجحي (٢٠٢٣) كفاءة الإنفاق بأنه: تعظيم الأثر في مقابل الإنفاق على التعليم، ويتمُّ تحقيق ذلك من خلال الاستخدام الأمثل للموارد، والتصدِّي لكافة المشكلات دون المساس بجودة الخدمات التعليمية المقدَّمة. ويعرف الفايز والسدحان (٢٠٢١) كفاءة الإنفاق بأنه: الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية في مدارس التعليم العام وفقًا للمعايير التنظيمية والتعليمية المعتمَدة من وزارة التعليم. ويُعرف أحمد (٢٠١٣) مصطلح كفاءة الإنفاق بأنها: مجموع المصروفات التي تقوم الدولة بإنفاقها خلال فترة معيَّنة؛ بهدف إشباع حاجات عامة للمجتمع الذي تُنظِّمه الدولة.

ثانياً: الدراسات السابقة حول كفاءة الإنفاق

قام حسين و آدم (٢٠١٨) بدراسة بعنوان دور نظام تمويل التعليم بنظام الكوبونات التعليمية في تقليل التكلفة الاقتصادية للتعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء في التعليم والاقتصاد بولاية الخرطوم - السودان. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وشملت عينة الدراسة ١١ خبيراً و٤٨ مديراً ومديرة للمدارس. وقد توصلت نتائج الدراسة ان أنسب آلية لتنفيذ تمويل التعليم الاساسي بنظام الكوبونات التعليمية هي ان تمنح الدولة الكوبون للأسر ذات الدخل المنخفض وتكون قيمة الكوبون حسب تكلفة التلميذ وتتناسب مع دخل ولي الأمر. كما ان النتائج اشارت ان التمويل الاساسي بنظام الكوبونات التعليمة يحقق مبدا مجانية التعليم فيوجه الدعم لمستحقيه ويقلل الهدر كما وجدت الدراسة ان من ايجابيات تمويل التعليم بنظام الكوبون يحقق نوعا من العدالة في توزيع الفرص التعليمية. كما وجدت الدراسة بعض المعوقات التي تحول دون التطبيق الفعال لنظام القسائم التعليمية في السودان حسب اعتقاد المشاركين منها انعدام ضمان الجهة التي تمول التعليم وكذلك صعوبة تحديد المستحقين في ظل شح المعلومات.

نشر (الدوسري، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تعرُّف مدى قيام قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض بتطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في عمليات التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والتقييم. وقد اعتمدت الدراسة على استبانة تَمَّ تطبيقها على عيِّنة عشوائية قوامها ٤١٠ مديري مدرسة ومشرفين تربويين ومعلِّمين في المدارس الثانوية بالرياض. وقد أظهرت النتائج أنَّ قادة المدارس يُطبِّقون بالفعل مبادئ الإدارة الذاتية في هذه العمليات، وأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد العيِّنة لصالح المشرفين التربويين. وبناءً على هذه النتائج اقترحت الدراسة رُؤية لتطوير العمليات الإدارية المختارة بين قادة المدارس في المدارس الثانوية باستخدام مبادئ الإدارة الذاتية.

قام النظامي (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى اقتراح آليات إدارية لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها. وتَمَّ استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وتم اختيار عيِّنة الدراسة عشوائيًّا من محافظة العاصمة والبالغ عددهم (١٦٢) مديرًا ومديرة. وأظهرت النتائج أنَّ درجة الآليات الإدارية لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة كانت متوسِّطة، وتوزَّعت الأبعاد بين درجتين (عالية ومنخفضة)، وتَمَّ ترتيبها تنازليًّا على التوالي: (المناهج، الميزانية المالية، المرافق التعليمية، تفويض الصلاحيات). كما توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّر الجنس أو سنوات الخبرة أو المؤهَّل العلمي. وقد اقترح الباحث منح المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس؛ لتفعيل ممارسات الإدارة الذاتية. وقد أوصى الباحث كذلك بسَنِّ التشريعات اللازمة لإشراك المجتمع المدرسي في العديد من الأمور، ومنها المناهج والأنشطة والأهداف.

أجرى البقية والشريف (٢٠٢١) دراسة وصفية بعنوان «الخصخصة ودورها في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر قائدات المدارس». وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٦١ قائدة مدرسة. ووجدت نتائج الدراسة أن الخصخصة لها دور في تجويد التعليم من النواحي الفنية والاجتماعية والاقتصادية. كما وجدت الدراسة عددًا من المعوِّقات لنجاح الخصخصة في المدارس السعودية. وقد أوصت الدراسة بعدد من المقترحات منها: العمل على تهيئة البيئة التنظيمية الإدارية بمدارس التعليم العام لعمل القطاع الخاص، والاهتمام بالحد من مركزية العمل الإداري بمدارس التعليم العام، ووضع ضوابط تحدُّ من ارتفاع الرسوم الدراسية نتيجة لخصخصة التعليم العام.

أجرى الفايز والسدحان (٢٠٢١) دراسة بعنوان: «تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد». وهدفت الدراسة إلى مراجعة أفضل الممارسات العالمية في دمج المدارس بالمناطق ذات الكثافات السكانية المنخفضة، كما هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات لرفع كفاءة المدارس منخفضة العدد في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، وقام الباحثان بتحليل الوثائق ومراجعة تجارب الدول في دمج المدارس قليلة العدد، وكما قام الباحثان بمقابلة ٢٠ خبيرًا. وقد درس الباحثان تجارب إحدى عشرة دولة في التعامل مع المدارس قليلة العدد، منها: الولايات المتحدة، والنرويج، وفلندا، وكندا، والصين. ومن أبرز النتائج التي كشفتها الدراسة عند مراجعة تجارب الدول في محاولة التقليل من كلفة الطالب في المناطق قليلة السكان النقاط التالية: دمج المدارس قليلة العدد، ودمج الصفوف المقاربة داخل المدرسة الواحدة، وإنشاء المدارس الشبكية وهي عبارة عن تعيين مدرسة رئيسة واحدة تتولَّى إدارة عدة مدارس صغيرة مجاورة داخل المقاطعة التعليمية نفسها؛ مما يسمح بمشاركة الموارد البشرية والمادية في أكثر من موقع، أيضًا من الممارسات الشائعة التي وجدتها الدراسة هي دمج المقاطعات التعليمية؛ بهدف تقليل الإنفاق والتقليل من النفقات التشغيلية. كما قدَّمت الدراسة مقترحًا لمعالجة المدارس قليلة العدد في السعودية.

قام إبراهيم والشهومي (٢٠٢١) بدراسة تهدف إلى استكشاف واقع الإدارة الذاتية للمدارس في المكسيك والبرازيل والإكوادور، وسُبُل الاستفادة من التجربة في المدارس العامة في سلطنة عمان. وقد تَمَّ استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتَمَّ جمع البيانات والمعلومات من خلال تحليل الوثائق. وقد كشفت النتائج أنَّ الإدارة الذاتية للمدارس في هذه البلدان المختارة للدراسة صُمِّمت لتعزيز التعليم من خلال مشاركة المجتمع، مثل جمعيات الآباء، والمجالس المدرسية، والمجالس التوجيهية. أمَّا في سلطنة عمان فإنَّ الإدارة الذاتية للمدارس قد ركَّزت على منح مديري المدارس بعض الصلاحيات الإدارية والمالية في إدارة مدارسهم. وقدَّم الباحثان توصيات لتعزيز تجربة الإدارة الذاتية للمدارس في سلطنة عمل، منها: ضرورة تفعيل أدوار ومسؤوليات مجالس أولياء أمور الطلبة، ولا سيَّما في مجالات الإشراف والرقابة وتقويم الأداء، وزيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والمجتمع المحلِّي في هذه المجالس، بحيث تُصبح أكثرية، ولها سُلطات وصلاحيات لاتخاذ القرارات في تلك المدارس.

قام العتيبي (٢٠٢٢) بدراسة تهدف إلى بناء تصوُّر لتطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك تَمَّ استخدام طريقة دلفي مع ١٠ خبراء لديهم خبرة إدارية في إدارة المدرسة أو الإشراف التربوي، وقد كشفت النتائج عن معوِّقات تنظيمية كبيرة في تنفيذ الإدارة الذاتية، وذلك مثل: الحاجة إلى تبنِّيها من قِبَل وزارة التعليم، وضعف الصلاحيات الإدارية لإدارات التعليم ومديري المدارس، وضعف الهيكل التنظيمي الذي يدعم اللامركزية في نظام التعليم. كما كانت هناك عقبات مالية ملحوظة، بما في ذلك: الميزانيات المحدودة للمدارس، ونقص مصادر التمويل بخلاف التمويل الحكومي. ووجدت الدراسة أيضًا نقصًا في الكفاءات المطلوبة لمديري المدارس لتنفيذ الإدارة الذاتية. وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ أبرز المتطلَّبات التنظيمية لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام في السعودية هو: تبنِّي قيادات وزارة التعليم لمفهوم الإدارة الذاتية، وتطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتوافق مع مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة وتطبيقاتها، وتمثَّلت أبرز المتطلَّبات المادية في: زيادة ميزانيات المدارس بما يتناسب مع استقلاليتها، وأمَّا أهم المتطلَّبات البشرية فكانت: الحاجة إلى تأهيل وتدريب أعضاء المجتمع المدرسي في النواحي الإدارية.

قام البشر وآخرون (٢٠٢٣) بدراسة بعنوان «الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول، وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية». وقد هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تعرُّف واقع المدارس ذاتية الإدارة في دول الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، والسلفادور وكندا، وسُبُل استفادة القطاع التعليمي في السعودية منها. وقد قدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات منها: تطبيق تجربة المدارس ذاتية الإدارة بشكل تدريجي في المملكة العربية السعودية، وتشكيل إدارة مستقلَّة داخل وزارة التعليم، تكون مسؤولة عن مُراقبة وتسهيل عمل الهيئات التي تتولَّى تشغيل وإدارة المدارس ذاتية الإدارة، وإعطاء الصلاحيات الكافية لمديري المدارس ذاتية الإدارة في حال إقرارها في المملكة العربية السعودية، وإشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلِّي في القرارات التي تتخذها المدارس ذاتية الإدارة.

قام الدلك وآخرون (٢٠٢٣) بدراسة تهدف إلى تعرُّف الحوافز المقترح تقديمها من قِبَل الحكومة لتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في القطاع التعليمي في دولة الكويت. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من ١٠٧ مشاركين ممن يعملون في وظائف إشرافية وقيادية في وزارة التربية في دولة الكويت. وهدفت الدراسة إلى تعرُّف الآثار السلبية المتوقَّعة لخصخصة التعليم الثانوي في دولة الكويت، والضوابط المقترحة من قِبَل المشاركين لتنظيم عملية خصخصة التعليم، وقد توصَّلت الدراسة إلى أن من الآثار الإيجابية للخصخصة: مساعدة المدارس على الانفتاح على المجتمع المحيط، وإعطاء صلاحيات أكبر لمدير المدرسة تمكِّنه من تطوير المناهج الدراسية ومتابعة المتعلِّمين، كما تساهم الخصخصة في الحدِّ من غياب المعلِّمين، ونشر روح المنافسة بين المدارس. أمَّا بالنسبة للحوافز فهي: تكريم المدارس المبدعة بحوافز مالية وعينية، وكذلك ضرورة تسليم القطاع الخاص مدارس مكتملة الصيانة ومجهَّزة وبمواصفات ممتازة، وإعطاء المدارس الخاصة صلاحيات أكبر فيما يتعلَّق بالمناهج وطُرق التدريس. أمَّا بالنسبة للآثار السلبية فهي: التساهل في منح الشهادات، وزيادة العبء على المعلِّمين في المدارس الخاصة، حيث قد يتمُّ الاستعانة بمدرسين دون المستوى، وتتمثَّل الضوابط في ضرورة مراعاة كثافة الطلاب داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى وضع شروط خاصة لقبول المعلِّمين في المدارس الخاصة مع إشراف وزارة التربية على عملية التوظيف، إضافة إلى أهمية تكثيف زيارات الموجِّهين للمدارس الخاصة ومتابعتها بشكل مستمر.

أجرت الغامدي والمفيز (٢٠٢٣) دراسة بعنوان «متطلبات خصخصة مدارس التعليم العام في ضوء المدارس المستقلة تصوُّر مقترح». وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عيِّنة الدراسة ٢٥٥ قائدة من قائدات مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض، وتوصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: موافقة المشاركين بدرجة كبيرة على أهمية متطلبات تطبيق المدارس المستقلة، وضرورة تهيئة مقرَّرات دراسية مناسبة في تلك المدارس، وتوفير ميزانية سنوية لكافة المدارس بناءً على عدد الطلاب وإنجازاتها.

أجرت الخضير والسياري(٢٠٢٣) بعنوان تفعيل القسائم التعليمية في مدارس التعليم الأهلي في ضوء التجربة الأمريكية مدخل لخصخصة التعليم العام تصور مقترح. وهدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل القسائم التعليمية في السعودية في ضوء الخبرات الأمريكية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بطريقة دلفالي والتي طبقت على ١٣ خبيراً تعليميا. وقد وجدت الدراسة أنه هناك متطلبات لنجاح تجربة القسائم في السعودية منها متطلبات مالية وهي من اهمها ان تكون القسيمة التعليمية كافية لتغطية الخدمات التعليمية الأساسية. كما أبرزت نتائج الدراسة اهمية وضوح وتطبيق مبادئ الحوكمة من شفافية وعدم تضارب في المصالح وكذلك ضرورة مراعاة معايير الجودة. وقد قدمت الدراسة مقترحاً لتفعيل القسائم التعليمية في المملكة العربية السعودية.

قام الزهراني (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى تعرُّف التعليم المنزلي وأهمية تطبيقه في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية، وتبيان أهم الممارسات المتعلِّقة بالتعليم المنزلي في السعودية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتطوير استبانة لجمع المعلومات. وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٣٦٢ معلمًا في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. ومن أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة: أن درجة محور المبررات لتقديم التعليم المنزلي في ضوء المبادئ الإسلامية كانت بدرجة متوسطة، وكما كانت درجة أهمية التعليم المنزلي بدرجة متوسطة. وقد أوصى الباحث وزارة التعليم بضرورة التوسُّع في برامج التعليم المنزلي، خاصة في ظلِّ التطوُّر التكنولوجي من جهة وإمكانية التعليم المنزلي للتعامل مع الأزمات مثل أزمة جائحة كورونا، وطالب الباحث بأهمية تطوير التشريعات والخطط للتعليم المنزلي.

اجرى الشمري والسلطان (٢٠٢٤) دراسة بعنوان الكوبونات التعليمية في تمويل مؤسسات التعليم العام بالسعودية. وهدفت الدراسة التي اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي لتشخيص دور القسائم التعليمية في تمويل مؤسسات التعليم العام بالسعودية ودور القسائم في تطوير البيئة التعليمية في المدارس. وبلغت عينة الدراسة ٨٥ مدير ومديرة مدرس للمرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن. ووجدت الدراسة عدد من النتائج الهامة من ابرزها حصول اجمالي محاور الدراسة على درجة موافقة عالية كما ابرزت النتائج ان المشاركين يعتقدون ان الكوبونات التعليمية سوف تسهم في دعم تمويل التعليم العام وسوف تحسن من البيئة التعليمية في المملكة وسوف تساهم في تطوير الموارد البشرية. وقد اوصت الدراسة بتفعيل الكوبونات التعليمية في النظام التعليمية في السعودية

ب- نتائج الدراسة

تقترح الدراسة خمسة أشكال لتعزيز كفاءة الإنفاق هي:

- التعليم المنزلي
- التعامل مع الهدر التربوي
- تفعيل القسائم التعليمية
- دمج المدارس والفصول قليلة العدد
- تفعيل تجربة المدارس المستقلة

أولاً: التعليم المنزلي ودوره في تحسين كفاءة الإنفاق:

يُعرِّف الزهراني (٢٠٢٣) التعليم المنزلي على أنه: ذلك التعليم الذي يتمُّ خارج المدرسة النظامية الرسمية، ويقوم به أولياء الأمور أو مَن يُشاركون معهم وفق الأنظمة المعتمدة من الجهات المسؤولة عن التعليم. ويُعتبر التعليم المنزلي قانونيًّا في كثير من الدول، بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية بجميع ولاياتها الخمسين، ولكن لكلِّ ولاية اشتراطات معيَّنة في متطلبات الحصول على حق التعليم المنزلي، فبعض الولايات تتطلَّب أن يكون أحد الوالدين لديه مؤهَّل الثانوي على الأقل، وتشترط بعض الولايات أن يكون المسؤول عن تعليم الطفل لديه دبلوم مشارك على الأقل (Gaither, ٢٠٠٩; De,٢٠٠٣;Kaya, ٢٠١٥). وقد شهدت العقود الأخيرة في الولايات المتحدة ازديادًا كبيرًا في الإقبال على التعليم المنزلي. ووفقًا لمركز الإحصاء الوطني للتعليم فإن حوالي ٢,٨ مليون طالب يُصنَّفون على أنهم يتعلَّمون في المنزل، ويشمل هذا التصنيف الطلاب كثيري الغياب عن المدرسة؛ لأسباب صحية ونحوها. وقد قفزت نسبة الطلاب ممن هم في المرحلة السِّنِّيَّة ما بين ٥ إلى ١٧ سنة ممن يتلقَّون التعليم المنزلي من ١,٧ مليون طالب في عام ١٩٩٩ إلى ٣,١ ملايين طالب في عام ٢٠١٩، ويُذكر أن نسبة التعليم المنزلي قلَّت بما يعادل ٠,٣ في الفترة ما بين ٢٠١٢ إلى ٢٠١٩ في الولايات المتحدة الأمريكية. ويُعدُّ التعليم المنزلي أيضًا قانونيًّا في عدد من الدول الأوربية التي بدأت في تقبُّل هذا النمط من التعليم.

ووفقًا لدراسة قام بها المركز الوطني للإحصاء في الولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠١٩ والتي قامت بسؤال أولياء الأمور الذين اختاروا أن يتعلم أبناؤهم في المنزل، وكان ترتيب الأسباب كالتالي (The National Center for Education Statistics, ٢٠٢٣):

- السبب الأول: أكثر من ٨٠٪ من أولياء الأمور اختاروا التعليم المنزلي لأبنائهم خوفًا من أمور تتعلَّق بالبيئة المدرسية مثل: السلامة والأمن، والتنمُّر، وتعاطي المختدرات، وكذلك ضغط الأقران، وهي أكثر سبب قام أولياء الأمور باختيار هذا النمط من التعليم لأبنائهم من جرائه.
- السبب الثاني: هو القلق من الأمور المتعلِّقة بالأخلاق.
- السبب الثالث: هو التأكيد على اللحمة الأسرية.
- السبب الرابع: هو عدم الرضا عن جودة الخدمات التعليمية.
- السبب الخامس: هو الرغبة في تعليمهم المواد الدينية، يُذكر أن المدارس العامة في الولايات المتحدة لا تدرس المحتويات الدينية بشكل مباشر، ولا تُشجِّع على اعتناقها إلا من ناحية ثقافية أو تاريخية أو فلسفية (Allgood, ٢٠١٦). وقد اختار كثير من أولياء الأمور المتدينين التعليم المنزلي؛ نظرًا لرفضهم كثيرًا من الدعوات التي تتبنَّاها المدارس العامة التي تُعتبر كيانات علمانية، ومنها تدريس نظريات تُخالف الديانة النصرانية مثل نظرية التطوُّر التي أحدثت لغطًا كبيرًا، وصلت بعض قضاياه إلى المحكمة العليا، وأيضًا كان تدريس الجنس في بعض المدارس العامة محط استياء كبير للأسر المحافظة، وكذلك ساهمت التشريعات الأخيرة المتعلِّقة بحقوق الشواذ ووجودهم في الفرق الرياضية وكذلك استعمالاتهم للحمامات المخالفة لجنسهم الحقيقي في ازدياد الإقبال على التعليم المنزلي؛ رغبة من الأهالي في حماية أبنائهم من الانحدار الأخلاقي الذي تمرُّ به المجتمعات الغربية (البشر, ٢٠٢٣).

وهناك عدد من المبرِّرات للتوسُّع في التعليم المنزلي في المملكة العربية السعودية، منها:

- تعزيز شراكات الآباء والأمهات في العملية التعليمية: فالتعليم المنزلي لا يعني فقط أن يتعلَّم الطفل بمفرده؛ مما يُفقده التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، بل يعني أن المنزل هو المسؤول عن تعليمه.

- تحسُّن المنصَّات الإلكترونية والتعليم الإلكتروني التعليمية: حيث توفَّر التعليم الإلكتروني والدروس الإلكترونية عن طريق منصة مدرستي وقناة عين وغيرها من منصَّات رسمية، مما يُسهل في التوسُّع في تطبيق التعليم المنزلي، فجميع الدروس مسجَّلة من قِبَل معلِّمين مميَّزين، وهناك أسئلة تفاعلية في تلك المنصَّات، لذلك فإن المنصَّات التعليمية الرسمية تُراعي الفروق الفردية بين الطلاب، خاصة مع التقدُّم التقني والتوسُّع في استخدام الذكاء الاصطناعي.

وهناك أيضًا عدد من السلبيات للتعليم المنزلي مثل:

- زيادة عزلة الطالب وتثبيط التفاعل الاجتماعي مع الأقران.

- مضار اقتصادية كبيرة على الأسرة، حيث يضطرُّ أحد الوالدين لعدم العمل؛ مما يُفاقم من الصعوبات الاقتصادية، بالإضافة إلى عدم قدرة كثير من الأسر على تقديم خدمات تعليمية جيدة لأطفالها، وعند اكتشاف ذلك الأمر سوف يكون الطفل قد فقد جزءًا كبيرًا من مرحلة التعلُّم الذهبية له.

وينقل الزهراني (٢٠٢٣) عددًا من المبرِّرات لأهمية الاستفادة من التعليم المنزلي منها: مبرِّرات متعلِّقة بالجوانب الاقتصادية، وهي: ارتفاع تكلفة التعليم في المدارس التقليدية، لذلك سوف يُساهم التعليم المنزلي في تخفيف العبء على نفقات التعليم التي تخصِّصها الدول، أيضًا يعتقد الزهراني أن التعليم المنزلي يتناغم مع توجُّهات وزارة التعليم إلى خصخصة التعليم. وللتعليم منافع اقتصادية كبيرة على المال العام، فالطلاب الذي يتلقون التعليم المنزلي سوف يُوفِّرون الكثير من الأموال على الدولة، ففي سنوات كثيرة تستهلك رواتب المعلِّمين أكثر من ٨٠ ٪ من ميزانيات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والدول العربية بشكل عام، لذلك سوف يُساهم التعليم المنزلي في تقليل عدد المعلِّمين والإداريين في المدارس، وهذا من شأنه توفير الكثير من النفقات، فعلى سبيل المثال يبلغ متوسط كلفة الطالب في المدارس الحكومية في الولايات المتحدة أكثر من ١٦ ألف دولار، بينما قد يُكلف أقل من ٥٠٠ دولار كمصاريف للكتب المدرسية والمتابعة السنوية من قِبَل المدرسة المجاورة لوضع الطالب والتأكُّد أنه يتلقَّى الخدمات التعليمية بشكل جيد (The National Center for Education Statistics, ٢٠٢٣).

كما سوف يعمل التعليم المنزلي على تقليل النفقات الرأسمالية مثل بناء المباني والمرافق المدرسية، والتي تزداد تكلفتها نتيجة التضخُّم، وكذلك يُقلِّل من الحاجة لشراء الباصات والعربات والسيارات والوسائل التعليمية والأثاث، بالإضافة إلى توفير الكثير من النفقات الجارية التي تشمل فواتير الكهرباء والمياه، وتوفير رجال الأمن الصناعي والحراس والإداريين، لذلك من سُبُل تحسين كفاءة الإنفاق هو التعليم المنزلي.

ثانياً: التقليل من الرسوب والتسرُّب:

يُعتبر الرسوب -وهو إعادة السنة الدراسية لأكثر من مرة، أو هو الانقطاع عن التعليم- من أكبر المشكلات التي تُساهم في عدم كفاءة الإنفاق. ويُعرِّف الرشدان الهدر التربوي (٢٠١٥) على أنه: الخسارة الناجمة عن عمليات التعليم من خلال أعداد الطلبة الذي رسبوا وتسرَّبوا، وما يترتَّب على هذه المشكلة من خسارة في الإنفاق على التعليم، وفي الجهد المبذول فيه. وهناك عدة تعريفات للهدر التربوي، ومنها: الخسارة الناتجة عن زيادات في الإنفاق على التعليم، بينما لا تتواءم مخرجات التعليم مع هذه الزيادات في النفقات، أو خسارة ناجمة عن عدم الاستغلال الأمثل للموارد البشرية أو المالية (الجعيدي والعجمي, ٢٠١٩). وتُقسم الجعيدي والعجمي (٢٠١٩) الهدر التربوي إلى قسمين: الهدر النوعي، ويشمل مستوى التحصيل الدراسي، والهدر الكمي، ويشمل الرسوب والتسرُّب.

وتنقل (القحطاني, ٢٠١٨) عددًا من أسباب الهدر التربوي والمتعلِّق بالرسوب والتسرُّب، ومنها: عوامل تنظيمية مثل: الفجوة بين التخطيط والتنفيذ في المؤسَّسات التعليمية، وانخفاض مستوى تطبيق الجودة الشاملة، والبيروقراطية، وكثرة التعديلات المستمرة في النظم التعليمية، وضعف جودة البيئة التنظيمية في المدارس؛ مما يخلق نوعًا من عدم الرضا الوظيفي لدى المعلِّمين، مما ينعكس على أدائهم، ويُؤثِّر قطعًا على تحصيل الطلاب العلمي، ويُساهم في زيادة مشكلات التسرُّب والرسوب. أيضًا هناك عوامل اجتماعية مثل: انخفاض قيمة التعلُّم في المجتمع؛ مما يُساهم في ترك مقاعد التعليم، وهناك عوامل تربوية ونفسية للهدر التربوي منها: ضعف الإرشاد والتوجيه التربوي، وضعف التأهيل العلمي للمعلِّمين، ومشكلات في نُظُم تقييم الطلاب وإعطاء الدرجات. ويُوجد كذلك عوامل اقتصادية مثل: ضعف البنية التحتية والمرافق المدرسية، والافتقار للتجهيزات والوسائل التعليمية في المدارس، أيضًا من عوامل الهدر التربوي المتعلِّقة بالعوامل الاقتصادية هي: ارتفاع كثافة الطلاب في الفصول بشكل يفوق الطاقة الاستيعابية للفصول، وكثرة المباني المستأجرة، وعدم الاستغلال الأمثل للموارد.

وهناك عدد من الآثار السلبية للرسوب والتسرُّب على كلِّ الأصعدة، نهتمُّ في هذا المبحث بالجانب الاقتصادي، ومنها ما يتعلَّق بكلفة الفاقد التعليمي، وزيادة تكلفة الطالب، حيث سوف يتعلَّم في نفس المرحلة الدراسية أكثر من سنة؛ مما يزيد من الإنفاق الحكومي على المدارس من جهة، وكذلك خسارة المجتمع للعناصر المنتجة بشكل أطول من جهة أخرى، وهذا من صور الهدر المالي، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والنفسية التي أيضًا تُؤثِّر على الاقتصاد الوطني، فهناك ارتباط بين التسرُّب المدرسي وارتفاع نسبة الجريمة، فكثير من الذي يرتكبون الجرائم هم الأشخاص الذين لم يُكملوا تعليمهم، وهذا يُسبِّب أثرًا سلبيًّا على الاقتصاد، وهو ما يهمُّنا في هذا الجزء، حيث إن زيادة أفراد الحراسات والشرطة لمنع الجرائم، وكذلك زيادة أعداد السجون والحراس، وتوفير الغذاء والدواء للسجناء يُساهم في زيادة النفقات على الدولة، وتشير الدراسات الاقتصادية إلى أن هناك علاقة طردية إيجابية بين مستوى تعليم الأفراد والناتج المحلي الإجمالي (الرشدان, ٢٠١٥).

ثالثاً: تحسين كفاءة الإنفاق على التعليم من خلال تفعيل القسائم التعليمية

تعتبر الكوبونات او القسائم التعليمية من ضمن أشكال خصخصة التعليم تعرف كمبيجو (٢٠١٩) الخصخصة بشكل عام بأنها: تحويل الخدمات العامة والأنشطة الاقتصادية من القطاع العام إلى القطاع الخاص بشكل كلي أو جزئي. كما عرَّفت الباحثة خصخصة التعليم بأنها: عملية نقل ملكية المؤسَّسات التعليمية المملوكة من قِبَل الحكومة أو الدولة وما تشمله من وظائف ومهام إلى القطاع الخاص، إمَّا نقلًا كليًّا أو جزئيًّا (كمبيجو, ٢٠١٩). وهناك عدد من أساليب خصخصة التعليم العالم:

- التعاقد وتقوم المدرسة من خلاله بتوقيع عقود مع جهات خاصة لتقوم بتزويد المدرسة بخدمات مثل خدمات التغذية والنقل.
- الإحلال ويقصد به إسناد ادارة المدرسة إلى مؤسسة أهلية خاصة مقابل تمويل حكومي
- مدارس المعاهدة او المدارس المستقلة ويتم الاتفاق في هذا الأسلوب من الخصخصة بين الحكومة والمدرسة على قيام مدرسة بأء مهامها بنوع من الاستقلال من الأنظمة المطبقة على المدارس التقليدية العامة وتمنح الصلاحيات في أمور استقطاب الموارد البشرية والمناهج والميزانيات
- الائتمان أو الرصيد الضريبي وفيه يتم اقتطاع حساب ضرائب العائلات التي لديها طلاب في سن المدرسة ورصدها للاستفادة منها في دفع الرسوم الدراسية
- امتلاك القطاع الخاص للمدارس وهي من أكثر أشكال الخصخصة شيوعا وفيه تكون المدرسة تحت إدارة أهلية سواء كانت ربحية او غير ربحية
- نظام القسائم او الكوبونات التعليمية وتقوم الحكومة من خلاله بتزويد الأهالي بقسائم ذات قيمة مالية محدد لكل طفل في سن المدرسة وحول هذه القسائم الأهالي بإلحاق اولادهم باي مدرسة يختارونها من المدارس الاهلية ضمن قيمة القسيمة التعليمية وتتحمل الاسرة فارق الرسوم اذا كانت المدرسة التي وقع عليها الاختيار أعلى من قيمة القسيمة(الخصاونة, ٢٠١٣; البقية والشريف, ٢٠٢١).

ويمكن تعريف الكوبونات أول القسام التعليمية انها هي سندات دعم مالي او ضمانات تقدمها الحكومة أو من ينوب عنها من جهات مثل وزارة التعليم إلى أولياء أمور الطلاب للتقديم على المدارس الأهلية مقابل تحمل كل او جزء من الرسوم الدراسية (الخضير والسياري, ٢٠٢٣).

أهداف الكوبونات التعليمية:

١- تحسين جودة التعليم: تساهم القسائم التعليمية في خلق بيئة تنافسية بين المدارس و تُحفز الكوبونات المدارس على تقديم تعليم ذي جودة عالية لجذب المزيد من الطلاب، مما يخلق بيئة تنافسية بينها تُساهم في تحسين جودة التعليم بشكل عام. وقد وجدت عدد من الدارسات الغربية ان نظام الكوبونات ساهم في تحسين التحصيل العليمي لكثير من الطلاب.

٢- زيادة فرص العدالة الاجتماعية في فرص التعليم: تقلل الكوبونات التعليمية من الفجوات بين الاغنياء والفرقاء في حق التعليم فالتعليم الاهلي كان لمدة طويلة مقتصراً وحصرياً على الأطفال من عوائل ثرية او من طبقة فوق المتوسطة بينما العوائل الغير ميسورة الحال تضطر لتسجيل ابنائها في المدارس الحكومية الاقرب لمنازلها بسبب ضعف قدراتها المالية على تسجيل ابنائها في المدارس الاهلية و سوآءا كانت المدارس الحكومية جيدة او غير فاعلة فلا يوجد خيار آخر مما قد يساهم في عدم تلقي خدمات جيدة لكثير من ابناء الاسر الفقيرة لكن مع تفعيل القسائم او الكوبونات التعليمية سوف يكون للأهالي حرية اختيار الخيار التعليم المناسب لأبنائهم وهو ما يحقق نوع من العدالة الاجتماعية.

٣- تحسين كفاءة الانفاق التعليم حيث من المتوقع في ظل التنافسية بين المدارس ان تقل كلفة الطالب مما يساهم في تقليل الإنفاق على التعليم من قبل الدولة من جهة وتحسين الجودة من جهة أخرى.

ومن المتوقع ان يؤدي التوسع في الكوبونات التعليمية إلى تنافسية عالية بين المدارس الخاصة لجذب الطلاب واهاليهم مما سوف ينعكس على تخفيض الرسوم الطلابية للمدارس الأهلية حتى تتوافق مع المبلغ المخصص من الجهات الرسمية لكل طالب وهذا سوف يوفر الكثير من الأموال العامة وسوف ينحصر دور وزارة التعليم على الإشراف على القطاع وهو توجه الوزارة في المستقبل حسب ما ادلى به وزير التعليم للأعلام قبل فترة وجيزة(صحيفة سبق, ٢٠٢٣). ولكن من الهام في الوقت ذاته مراعاة مبادئ الحوكمة والعدالة عند تطبيق القسائم التعليمية مع التشديد على المدارس الخاصة في قبول الطلاب من ذوي الإعاقة

رابعا: دمج الفصول والمدارس قليلة العدد ودورها في تحسين الانفاق:

ينقل الزهراني (٢٠١٧) أن الحصر الذي قامت به بعض إدارات التعليم في السعودية كشف عن وصول تكلفة الطلاب في بعض المدارس إلى ٢٠٠ ألف ريال سنويًّا في المدارس القليلة العدد في المناطق البعيدة عن المدن، ووفقًا للزهراني فإن معلومات وزارة التعليم أفصحت أن بعض المدارس الحكومية يقلُّ عدد الطلاب فيها إلى أقلَّ من ١٠ تلاميذ، بينما عدد المعلِّمين بها يصل إلى ما بين ٤ إلى١٠ معلِّمين، مما يمثِّل هدرًا كبيرًا للموارد. وقد بدأت وزارة التعليم في دمج الكثير من المدارس، سواء في المدارس قليلة العدد أو في المدارس الحكومية في المدن؛ من أجل تحسين كفاءة الإنفاق، خاصة في المدارس الابتدائية التي شهدت تغييرات تنظيمية، حيث شرعت وزارة التعليم في إسناد تعليم السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية إلى مدارس البنات. وتهتمُّ المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بموضوعات كفاءة الإنفاق، فقد صدر مرسوم ملكي عام ٢٠١٦ لتأسيس مركز تحقيق كفاءة الإنفاق، والذي يهدف إلى تحقيق كفاءة الإنفاق في الأجهزة الحكومية (الفايز والسدحان, ٢٠٢١).

وقد وجدت الكثير من الدراسات ضعفًا في كفاءة الإنفاق في مدارس التعليم العام في السعودية، وقد توصَّلت إحدى الدراسات المنشورة في عام ٢٠١١ إلى أن تقدير متوسط الهدر المالي السنوي في مدارس التعليم العام يصل إلى ٣٤ مليار ريال، فيما قدَّرت دراسة منشورة عام ٢٠٠٢ أن متوسط كلفة الطالب في المدارس الصغيرة تبلغ أكثر من ٢٦ ألف ريال، بينما هي قرابة ١٠٤٠٤ ريالات في المدارس الكبيرة؛ أي: أن متوسط تكلفة الطالب تزيد أكثر من ١٦٠٪ في المدارس قليلة الحجم مقارنة بالمدارس الكبيرة (الفايز والسدحان, ٢٠٢١). لذلك من الهام جدًّا دمج الصفوف الدراسية والمدارس قليلة العدد؛ من أجل تقليل النفقات التشغيلية بشكل خاص، وهي تلك المتعلِّقة بأجور المعلِّمين، ودمج المدارس قليلة العدد في المناطق القريبة من بعضها، وتوفير خدمات النقل المدرسي للطلاب والتي سوف تقود حتمًا لتقليل النفقات، وتحسين كفاءة الإنفاق في المدارس.

خامساً: تفعيل المدارس المستقلة لتعزيز كفاءة الإنفاق:

تُعدُّ المدارس ذاتية الإدارة من أبرز أشكال الخصخصة التعليمية، والإدارة الذاتية للمدرسة هي أسلوب إداري قائم على مبادئ اللامركزية والمشاركة المجتمعية، في ضوء التقويم المستمر بما يمنح أعضاء الإدارة المدرسية سُلطة واستقلالية وحرية في صناعة القرارات، واتخاذها بما يتفق مع أهداف المدرسة وإمكانياتها المتاحة، ويُمكنهم من أداء مهامهم بفاعلية وكفاءة (السيسي .٢٠١٤). وتُعدُّ الإدارة المستقلَّة أحد المفاهيم الحديثة في الإدارة الذي يُوجِّه الهيئات والمؤسَّسات للمُشاركة مع المعنيين في اتخاذ القرارات عبر توزيع السلطة؛ لتحقيق الأهداف المرجوَّة (سليم، ٢٠١٥)، وتُعتبر الإدارة الذاتية مدخلًا إداريًا حديثًا يستند إلى فكرة أنَّ المؤسَّسة التعليمية هي وحدة إدارية مستقلَّة بذاتها، حيث تتمتَّع بالحرية في إدارة شؤونها عن طريق تعزيز اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، ومع ذلك، فإنَّ المؤسَّسة التعليمية مُلتزمة بنظام فعَّال من المساءلة، حيث يتمُّ تقييم جودة المخرَجات التعليمية التي تُقدِّمها (العجمي، ٢٠٠٥).

وترجع أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة في أنَّها تُطوِّر البيئة المدرسية؛ مِمَّا يُساعد على تفعيل الكفاءة الإدارية، وتحسين المخرَجات التعليمية من خلال الشفافية في التعامل بين أعضاء المؤسَّسة التعليمية والمجتمع المحلِّي، وذلك من خلال تعاونهم في اتخاذ القرارات مِمَّا يعود على تحسين الرضا الوظيفي لدى العاملين، وسرعة إنجاز العمل المدرسي. كما تُساهم الإدارة الذاتية في تمكين المزيد من المرونة والحرية للمدرسة، ومِمَّا ينتج عنه سُرعة في اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لمواجهة المعضلات التعليمية. وتسعى الإدارة الذاتية إلى القضاء على البيروقراطية الإدارية، والعمل بمبدأي تفويض السلطة والمحاسبية، وأيضًا يُساهم تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في نشر الرقابة الذاتية للعاملين في المدرسة، وتحفيز التقويم الذاتي داخل المدرسة (مؤذن، ٢٠١٧).

خصائص الإدارة الذاتية وإيجابياتها:

يقوم مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على مجموعة من السمات والخصائص الداعمة له، والتي تُميِّزه عن غيره من المداخل الإدارية الأخرى، وتتمثَّل سمات وخصائص الإدارة الذاتية للمدرسة في كونها: (مؤذن، ٢٠١٧، ٩١-٩٢)

- تُمثِّل نوعًا من الإصلاح الإداري في مجال التعليم، يقوم على مبدأ المشاركة والحرية والاستقلالية واللامركزية والمساءلة.
- تُعدُّ بمثابة الإستراتيجية التي تقوم برسم السياسات ووضع الأهداف وتصميم خُطط وبرامج العمل المدرسي؛ ليتمَّ تنفيذها من قِبَل المجالس الإدارية بالمدرسة؛ ضمانًا لتحقيق رسالة مدرسية تعليمية واضحة ومتطوِّرة.
- تسعى لتحقيق الأهداف العامة التي تُخطِّط المدرسة لها في ضوء عملية التحليل البيئي، وتقويمها في ضوء عملية التنفيذ، وبذلك تضمن قوة نموذج الإدارة بالأهداف.
- تستطيع - بما تتمتَّع به من حرية واستقلالية - أن تستخدم مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فاعلية في ضوء عمليات التحليل البيئي (خاصة) وعمليات التخطيط الإستراتيجي (عامة).
- تقوم بإجراء تحليلات شاملة ومُترابطة، تتضمَّن عمليات تقويم الأداء للفرد والمجموعة والمدرسة ككل؛ بهدف إحكام الضبط وتحسين الأداء المدرسي وتجويده بشكل عام.
- تتخذ من اللامركزية نمطًا إجرائيًّا في صنع قراراتها التي تقوم على أساس مبدأ المشاركة بين القائد والمعلِّمين والآباء وحتى التلاميذ.
- تُوصف بأن قيادتها إنسانية تربوية فنية متعدِّدة المستويات، وقائدها يمتلك القرارات التعليمية والاستجابة لمبادرات المشاركين.
- تُكسب المدرسة الشرعية في اتخاذ القرارات، وتطبيق مبدأ المساءلة ضمانًا لمزيد من الفعالية والإنتاجية.
- تعتمد في تقويم الأداء على مدخل الفعالية متعدِّد المستويات والمخرَجات، والذي ينظر إلى (التحصيل المدرسي) على أنَّه مجرد أحد هذه المخرَجات، وإلى (التقويم) على أنه عملية مستمِرَّة لتطوير المدرسة.
- تهتمُّ بالمتغيِّرات البيئية والاحتياجات التعليمية والتدريبية، كما تحرص على معرفة الضغوط الخارجية والداخلية، ووسائل التغلُّب عليها؛ لتحسين الأداء المدرسي.
- تزيد من مستوى فعالية القيادة المدرسية؛ لأنَّها تمنح السلطة للمعلِّمين والآباء وأعضاء المجتمع المحلِّي وأصحاب الأعمال، وتُشركهم في صنع القرارات التربوية بالمدرسة.
- تُتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية في المدرسة بسهولة ويُسر؛ نتيجة لوجود المرونة الإدارية، وتفويض السلطات، وتنمية روح التعاون بين كافة العاملين بالمدرسة وأفراد المجتمع المحلِّي المحيط بها.
- تسمح بحُسن إدارة الوقت واستثماره؛ مِمَّا يعود أثره على العائد في استثمار رأس المال من حيث: ترتيبات طُرق التدريس والتعليم، وحُسن الاستفادة القصوى من الأبنية التعليمية، والأجهزة والمعدَّات، مع زيادة وقت التعلُّم.

كذلك يُمكن تحديد أبرز السمات والخصائص المميِّزة للإدارة الذاتية والتي تتمثَّل في: تشجيع التعلُّم الذاتي، وإعطاء أولياء الأمور دورًا فاعلًا وإيجابيًّا في مُتابعة وتطوير العملية التعليمية، وتوفير الكوادر البشرية المؤهَّلة من خلال التدريب المستمر، كما تتَّسم الإدارة الذاتية بأنَّها تُمثِّل نوعًا من الإصلاح الإداري في مجال الإدارة المدرسية، وتقوم على المشاركة والحرية، واللامركزية الإدارية، وتهتمُّ برسم السياسات ووضع الأهداف، وتعمل على تصميم الخطط والبرامج المدرسية (تهاني الفياض، ٣١، ٢٠١٢).

كما تتميَّز الإدارة الذاتية ببعض الخصائص التالية، فمن مميِّزاتها أنَّها: (البشر وآخرون, ٢٠٢٣)، (الفياض, ٢٠٢١)

o هادفة: حيث تعتمد على تحديد الأهداف الموجِّهة للعمل، ووضع الخطط التي يُمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف.

o إجرائية: حيث تعتمد على إجراء تحليلات شاملة ومُترابطة، تتضمَّن عمليات تقويم الأداء للفرد وجماعات العمل؛ بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي، ومحاولة مُعالجة أوجُه القصور والضعف فيها.

o المرونة: حيث تُتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية فيها بسهولة؛ لوجود المرونة الإدارية، وتقليل السلطات والمستويات التنظيمية، وتفويض السلطة، وتنمية روح التعاون بين العاملين في المدرسة.

o التشاركية: حيث تُعدُّ المشاركة الأساس المحوري الذي تقوم عليه الإدارة الذاتية، حيث إنَّها تُتيح الفرصة لجميع الأفراد للشعور بنوع من الملكية التنظيمية.

o المستقبلية: حيث تعتمد الإدارة الذاتية على قدرة مدير المدرسة على رسم التوجُّه المستقبلي للمدرسة، ومدى امتلاكه مهارات القيادة الإستراتيجية، والتخطيط المستقبلي، وتمتُّعه برؤية واضحة يستطيع من خلالها رسم مستقبل المدرسة وتحقيق تطلُّعاتها.

ومن خصائص تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة (رزق، ٢٠١١م) الأمور التالية:

- أنَّها تنظر للمدرسة على أنَّها وحدة أوَّليَّة لصنع القرار.
- أنَّها تُمثِّل تحوُّلًا في السلطة نحو اللامركزية.
- تنمية المشاركة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- التأكيد على الاستخدام المرن للوقت.
- تزايُد المسؤولية الشخصية عن عمل المدرسة مع تزايد مناخ الثقة داخل المدرسة.
- تزايُد الشعور بالعدالة والإنصاف.
- تتولَّى المدرسة قيادات إنسانية تربوية فنية متعدِّدة المستويات، يمتلك مديرها المعرفة وفنيات الإدارة الحديثة، ويستمر في التعلُّم والتنمية المهنية.
- إدخال طرُق جديدة لدمج الآباء والمجتمع المحلِّي في العمل المدرسي، وقيامهم بتحمُّل المسؤولية مع المدرسة، وفي الوقت نفسه تعمل المدرسة بإيجابية ونشاط؛ لمعرفة اهتمامات الآباء وإشباع احتياجاتهم.

- تقوم المدرسة بإعادة تصميم جداولها بشكل يسمح بتفاعل المعلِّم مع الطلاب في أثناء اليوم الدراسي، إلى جانب الأنشطة الذاتية التي تُوفِّرها المدرسة وتتفق مع طبيعتها، وتُلبِّي احتياجها.
- تُنظِّم الإدارة الذاتية المدرسة باعتبارها مكان الحياة للطلاب والمعلِّمين والإداريين، وتعترف بالحقِّ لكلٍّ منهم في التنمية.
- التوصيات
- الاستفادة من تجربة التعليم المنزلي في الولايات المتحدة ودراسة إمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية.
- التوسع في دمج قليلة العدد بما لا يضر بمصالح التلاميذ ودراسة البدائل الممكنة مثل التوسع ببرامج القسائم التعليمية للتلاميذ في المناطق قليلة السكان.
- سوف تتمكَّن المدارس المستقلة من اتخاذ القرارات بسرعة أكبر دون الحاجة إلى المرور عبر قنوات بيروقراطية مثل المدارس التقليدية، ويُمكن لهذا النوع من المدارس تقليل عدد الموظفين الإداريين، مما سوف يُقلِّل من فاتورة التعليم.
- سوف تحرص المدارس المستقلة -بكونها مدرسة تحرص على قضايا التمويل- على خَلْق شراكات مجتمعية مع القطاع الخاص لجلب التمويل لتلك المدارس، مما يُساهم في تنوُّع مصادر تمويل المدرسة، بعكس المدارس الحكومية التقليدية التي تعتمد بشكل كلي على النفقات الحكومية.
- معالجة مواضع الهدر التربوي المتعلقة الرسوب والتسرب من المدرسة.
- يمكن للمدارس المستقلة استخدام الموارد بشكل أكثر كفاءة من خلال اتِّباع ممارسات الإدارة الحديثة والبُعد عن البيروقراطية، فالمدارس المستقلة هي المسؤولة عن تعيين الموارد البشرية من معلِّمين وإداريين مما يُتيح لها العمل على تحقيق الكفاءة المالية.

المراجع:

البشر, سعود , الدوسري, خالد, آل-فهاد, سعود & الزهراني, منيف. (2023). الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والانسانية, (25), 172-186.

البشر, سعود , الغامدي أحمد , سفر د الحارثي, المطرودي, & العوهلي, ل. (2023). تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في السعودية والولايات المتحدة وألمانيا والدول الإسكندنافية. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية, (49), 130-147.

البشر, سعود. (2023). تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (1628-1983). المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية, (46), 32-49.

البشر, سعود. (2023). واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (93), 53-67.

البقية, محمد& الشريف, منيرة. (2021). الخصخصة ودورها في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر قائدات المدارس. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (74), 141-167.

بو انعير، نذير سيحان محمد. (2011). امكانية تطبيق مبادئ المدارس المستقلة من وجهة نظر الخبراء التربويين.الجنان، ع 1، 310

الجعيدي, وضحا & العجمي , نوف . (2019). الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنات بمحافظة الخرج. مجلة كلية التربية (أسيوط), 35(9), 701-721.

حسين، بانقا طه الزبير حسين، و آدم، سوسن أحمد. (2018). دور نظام تمويل التعليم بنظام الكوبونات التعليمية في تقليل التكلفة الاقتصادية للتعليم الأساسي من وجهة نظر الخبراء في التعليم والاقتصاد بولاية الخرطوم - السودان. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج7, ع2 ، 145 - 154. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/918397

خصاونة، عمر. (2013). اتجاهات معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مدينة اربد نحو خصخصة التعليم العام في الاردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/740172

الخضير، أمل بنت محمد علي، و السياري، نسرين بنت ناصر بن أحمد. (2023). تفعيل القسائم التعليمية في مدارس التعليم الأهلي في ضوء التجربة الأمريكية مدخل لخصخصة التعليم العام: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج7, ع32 ، 23 - 41. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1412276

الدوسري, صالح. (2019). رؤية مقترحة لتطوير العمليات الإدارية باستخدام الإدارة الذاتية لدى قائدي المدارس الثانوية بالرياض. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 13(1), 290-325.

الرشدان,عبدالله. (2015). في اقتصاديات التعليم. دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن

رؤية المملكة 2030. (2016). وثيقة الرؤية 2030 مسترد من:
https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/overview/

الزهراني, ع. (2023). التعليم المنزلي مبرراته وأهميَّة تطبيقه في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء المبادئ التربويَّة الإسلاميَّة. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 7(21), 61-78.

السلمى، سعد بن مسعد، و القحطاني، يحيى بن سعيد. (2019). متطلبات تطبيق خصخصة مدارس التعليم العام فى ضوء رؤية المملكة لعام 2030 م: تصور مقترح.مجلة القراءة والمعرفة، ع 210 ، 207 - 235 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/952689

السمحان, منى. (2023). آراء منسوبي وزارة التعليم نحو خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030. المجلة الدولية في العلوم التربوية. المجلد 6 العدد 1.

السمحان, منى. (2023). آراء منسوبي وزارة التعليم نحو خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030. المجلة الدولية في العلوم التربوية. المجلد 6 العدد 1.

شار, عبدالحكيم.(2023). صحيفة سبق. مسترجع من https://sabq.org/saudia/e7fy4m6vkd

الشمري، عادل بن عايد، و آل سلطان، دولة بنت ناصر. (2024). دور الكوبونات التعليمية في تمويل مؤسسات التعليم العام بالسعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج48, ع1 ، 288 - 321. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1449110

الشهومي, س& سعيد بن راشد بن علي. (2021). الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والأكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, 5(20), 169-196.

العتيبي, مصلح. (2023). تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (أسيوط), 39(3), 123-152

العمود، مها صالح إبراهيم. (2020). متطلبات الاستقلالية المالية في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.مجلة كلية التربية، مج20, ع4، 225 - 254.

الغامدي, إيمان عمر, المفيز, & خولة عبد الله. (2021). متطلبات خصخصة مدارس التعليم العام في ضوء تجارب المدارس المستقلَّة: تصوُّر مُقترح. التربية (الأزهر): (مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية), 40(192), 239-272.

فرج، شدى بنت إبراهيم بن حسين. (2019). أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية.مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج5, ع18، 563 - .

القحطاني, سميه. (2018). الهدر التربوى: أسبابه، آثاره، أساليب قياسه. مجلة المعرفة التربوية, 6(12), 48-60.

كمبيجو, أسماء. (2019). الاحتياجات المهنية لقائدات المدارس في ضوء خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية, 20 (الجزء الثاني عشر), 89-112.

كمبيجو, أسماء. (2019). الاحتياجات المهنية لقائدات المدارس في ضوء خصخصة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية, 20 (الجزء الثاني عشر), 89-112.

المفيز، خولة بنت عبدالله بن محمد، و الغامدي، إيمان عمر. (2022). صعوبات تطبيق المدارس المستقلة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قائدات المدارس الحكومية بمدينة الرياض. رسالة الخليج العربي، س43, ع165، 30 - 51.

مؤذن ، أسامة . (2017). مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع 184، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،.

النظامي، م. & منال ، محمد. (2020). آليات إدارية مقترحة لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها. مجلة القراءة والمعرفة, 20(الجزء الأول 227 سبتمبر), 99-135.

وزارة التعليم. (2024). الموقع الرسمي. مسترجع من https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

وزارة المعارف. (2003). موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام. مطبعة الوزارة, الرياض , السعودية.

المراجع الأجنبية:

De Waal, E., & Theron, T. (2003). Homeschooling as an alternative form of educational provision in South Africa and the USA. Evaluation & Research in Education, 17(2-3), 144-156.

Allgood, I. (2016). Faith and freedom of religion in US public schools: Issues and challenges facing teachers. Religious Education, 111(3), 270-287.

Gaither, M. (2009). Homeschooling in the USA: Past, present and future. Theory and Research in Education, 7(3), 331-346

Kaya, T. (2015). An evaluation of the historical development and recent state of homeschooling in the USA. İstanbul University Journal of Sociology, 3(30), 99-118.

Lueken, M. F., & Shuls, J. V. (2019). The Future of K-12 Funding: How States Can Equalize Opportunity and Make K-12 Funding More Equitable. EdChoice

The National Center for Education Statistics (NCES).(2024).Condition of Education 2023. Retrieved form https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144rev

تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي: دراسة نوعية

تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي: دراسة نوعية

د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
أ. أيمن عبدالله العبيد- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
أ. دانه بنت فهد القحطاني - طالبة دراسات عليا في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
أ. عبدالاله بن عبدالله الرويتع- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
أ.سعود لافي العنزي - طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
أ.مشاري وارد الشمري – طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
أ.هاجر حمود العتيبي- طالبة دراسات عليا في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

الملخص

يُطلق على الرسوب وترك مقاعد الدراسة قبل التخرُّج من المرحلة الثانوية مصطلح (الهدر التربوي)، ويُشكل الهدر التربوي تحدِّيات كبيرة لكثيرٍ من نُظُم التعليم بما فيها المملكة العربية السعودية التي تشهد ارتفاعات غير مسبوقة في العقود الأخيرة لنفقات مؤسَّسات التعليم العام؛ نتيجة أسباب كثيرة من ضمنها الهدر التربوي. وتهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف تصوُّرات طلاب الدراسات العليا في إحدى الجامعات الحكومية في السعودية حول إمكانية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي المخصَّصة لغرض التعليم في الحدِّ من الرسوب والتسرُّب في المدارس الحكومية في البلاد. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي والمقابلات لجمع المعلومات للدراسة. وقد بلغت عيِّنة الدراسة ٢٥ مشاركًا، قام الباحث الأوَّل بمقابلتهم. ومن أبرز نتائج الدراسة: اتفاق المشاركين على الآثار الاقتصادية السلبية للرسوب والتسرُّب على المستوى الشخصي والوطني، وكما أشارت النتائج إلى أن هناك اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودوره في تحسين التحصيل العلمي للطلاب، كما اعتقد المشاركون أنه بإمكانية تطبيقات التعليم المزوَّدة بتقنيات الذكاء الاصطناعي المساهمة بفاعلية في الحدِّ من التعثُّر الدراسي الناتج عن انخفاض التحصيل الدراسي، وهو أبرز سبب للرسوب والتسرُّب. وقامت الدراسة بوضع عدد من التوصيات والمقترحات لتفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس

الكلمات الاستدلالية: الهدر التربوي, التسرب من المدرسة, كفاء الانفاق على التعليم, تمويل المدارس, الذكاء الاطناعي, الذكاء الاصطناعي في التعليم.

Graduate students› perceptions of the role of artificial intelligence in reducing economic impacts of dropout: a qualitative study

Dr. Saud G Albeshir- Department of Educational Administration at King Saud University
Ayman abdulleh Alobayed- - Department of Educational Administration at King Saud University
Abdulelah abdullah Alruwaitea- Postgraduate student in educational administration at King Saud University
Danah Fahad Alqahtani - Postgraduate student in educational administration at King Saud University
Hajar Hmoud Al otaibi- Postgraduate student in educational administration at King Saud University
Meshari Warid Alshammari - Postgraduate student in educational administration at King Saud University
Saud Lafi Alanazi - Postgraduate student in educational administration at King Saud University

Abstract

Dropout is a significant challenge to many education systems, including the Saudi educational system, which has witnessed unprecedented rises in public education institutions› expenditures in recent decades due to many reasons, including grade retention for many pupils. This study aims to discover graduate students› perceptions at a public university in Saudi Arabia about the possibility of employing artificial intelligence technologies designated for education in reducing failure and dropout in public schools in the country. The study adopted a qualitative approach and interviews to collect information. The study sample consisted of ٢٥ participants whom the first researcher interviewed. One of the most prominent results of the study was the participants› agreement on the adverse economic effects of failure and dropout at the personal and national levels. The results indicated a positive tendency towards artificial intelligence applications and its role in improving students› academic achievement. Participants also believed that education applications equipped with artificial intelligence technologies could effectively reduce academic failure due to low academic achievement, the most prominent cause of grade retention and dropout. The study developed several recommendations and proposals to activate school artificial intelligence applications.

Keywords: educational waste, school dropout, efficiency of spending on education, school financing, artificial intelligence, artificial intelligence in education.

المقدِّمة:

تهتمُّ الدول المعاصرة بتنمية وتطوير شعوبها والتي يُطلق عليها في الأدبيات الحديثة مورد بشريٌّ، وبالرغم من اختلافات الآراء حول إنسانية مصطلح المورد البشري إلا إن كثيرًا من الدراسات العلمية المتراكمة تُثبت أن هناك علاقة بين تنمية الموارد البشرية وبين نمو الناتج المحلي الإجمالي، وكذلك هناك علاقة طردية إيجابية بين ارتفاع مستوى التعليم لدى السكان وبين نمو الناتج المحلي القومي، والناتج المحلي الإجمالي هو: القيمة الإجمالية للسلع والخدمات المنتَجَة داخل حدود الدولة، في حين أن الناتج القومي الإجمالي هو: القيمة الإجمالية للسلع والخدمات التي يُنتجها السكان في بلد ما بغضِّ النظر عن الموقع الجغرافي (Inkson, ٢٠٠٨). وتُشير نتائج الكثير من الدراسات إلى إيجابيات انتشار التعليم على المجتمعات البشرية في جميع جوانبها، سواءً كانت فكرية أو اجتماعية أو صحية أو أمنية، وجميع تلك الجوانب هامة لتطوير الاقتصاد الوطني وتطوُّره، لذلك حرصت الحكومات في معظم دول العالم في العقود الأخيرة على توفير التعليم المجاني للمراحل التعليمية الأساسية، حيث تُموَّل غالبًا من أموال دافعي الضرائب (Aghion et al., ٢٠٠٩; Awan, et al., ٢٠١١; Campbell, ٢٠٠٥; Moussa, & Omoeva, ٢٠٢٠).

وقد ارتفعت نسبة عدد الأطفال المنتظِمين في المدارس كنتيجة لانتشار المدارس المموَّلة حكوميًّا حول العالم وزيادة انتظام السكان لِمَن هم في سِنِّ المدرسة في المدارس النظامية؛ بسبب القوانين الإجبارية للتعليم، وكذلك قناعة الأُسر بأهمية تعليم أبنائها (Unicef, ٢٠٢٤). وبالرغم من إيجابيات التعليم المجاني إلا أن التوسُّع في المدارس المجانية ساهم في ارتفاع فاتورة التعليم في جميع دول العالم دون استثناء، وقد صاحب ذلك زيادات في كلفة الطالب حول العالم متزامنة مع التضخُّم في النفقات الرأسمالية والجارية المتعلِّقة بقطاع التعليم من بناء مدارس وتشغيلها وتأثيثها، إلى رواتب المعلِّمين والإداريين، ونفات توفير الكتُب، وصيانة المرافق، وفواتير الكهرباء والماء، وتوفير النقل المدرسي، وتعيين الحراسات الأمنية، وغيرها من نفقات كثيرة. ومع ارتفاع تكلفة الطالب في المدارس العامة حول العالم فإن هناك اتجاهًا عالميًّا بأهمية الحدِّ من الرسوب أو إعادة السنة الدراسية؛ لأسباب تربوية ونفسية، لكن يبقى أيضًا الجانب الاقتصادي له دور مهم، حيث يُؤدِّي إعادة سنة دراسية للطالب في دفع تكلفة سنة إضافية؛ مما يُسبِّب هدرًا كبيرًا للنظام التعليمي يُؤثِّر على كفاءة الإنفاق (الرشدان, ٢٠١٥).

في المقابل ليس من صالح المجتمع والاقتصاد الوطني أن يترك السكان ممن هم في سِنِّ التعليم المدرسة؛ لأن هذا يُسمَّى تسرُّبًا، والتسرُّب يقصد به: ترك المقاعد الدراسية بصورة كاملة قبل الانتهاء من المرحلة الدراسية، خاصة المرحلة الثانوية. ويُسبِّب ارتفاع نسبة التسرُّب أيضًا في ضرر اقتصادي فادح للدول، فكثير من الدراسات تربط بين انخفاض مستوى التعليم في بلد ما وتدنِّي مستوى الاقتصاد فيها، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الجرائم والأمراض والاعتقادات السلبية، وهي متغيِّرات تُؤثِّر في الاقتصاد الوطني كذلك. ويرجع السبب في خطورة الهدر التربوي المتمثِّل في الرسوب والذي غالبًا ما يقود إلى التسرُّب أنه يضرُّ الاقتصاد، سواءً على المستوى الشخصي أو القومي, فقد أشارت الاحصائيات إلى أن الأشخاص ممن لم يُكملوا تعليمهم الثانوي غالبًا ما يُعانون من صعوبات اقتصادية طيلة حياتهم؛ نظرًا لأنهم يمتلكون مهارات ومعارف محدودة، تجعلهم غير مناسبين للوظائف التي تمنح رواتب ومزايا عالية، وتجعل هؤلاء الفئة من الذي لم يُكملوا تعليمهم يعملون بوظائف ضعيفة الأجر، وهذا يضرُّ بالأفراد الذين لم يُكملوا تعليميهم، ويضرُّ أسرهم أيضًا طيلة حياتهم (Irwin et al, ٢٠٢١) .

قضية الدراسة:

لقد اهتمَّت حكومة المملكة العربية السعودية بتوفير التعليم المجاني منذ سنوات الدولة الأولى، وسعت في انتشاره، ويتمُّ تمويل المدارس الحكومية في السعودية بشكل كامل من قِبَل الحكومة بطريقة مركزية عن طريق المخصَّصات السنوية لوزارة التعليم في ميزانية الدولة. وقد وصل عدد المدارس الحكومية إلى أكثر من ٢٤ ألف مدرسة، تخدم أكثر من ستة ملايين طالب وطالبة. ويُقدَّر الكادر التعليمي في المدارس السعودية بـ ٥٧٩ ألف موظف، وتشمل المسميات الوظيفية لهذا العدد: المعلِّمين والمديرين والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى أكثر من ١٢٢ ألف موظف من الطاقم الإداري. وتشهد ميزانيات التعليم ارتفاعات سنوية كبيرة في العقود الماضية كنتيجة لانتشار مؤسَّسات التعليم الحكومية، بما فيها المدارس (وزارة التعليم, ٢٠٢٤). وفي عام ٢٠١٦ انطلقت رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي من أهدافها الاستدامة المالية للقطاعات العامة في الدولة، ومن ضمنها المدارس، لذلك أطلقت المملكة عددًا من المبادرات ومن ضمنها مبادرة كفاءة الإنفاق، والتي تعني محاولة تقليل المصروفات للحد الأقصى مع الحفاظ على الجودة. ويُعتبر الرسوب والتسرُّب من صور الهدر التربوي، ويتنافى مع كفاءة الإنفاق، لذلك من الهام العمل على تقليصه في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية (البشر وآخرون, ٢٠٢٤). وتتعدَّد أسباب الرسوب والتسرُّب، لكن من المؤكَّد أن من أبرز تلك الأسباب ضعف الجودة التعليمية، وعدم قدرة المعلِّمين والمناهج على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين، لذلك تُساهم التقنيات الحديثة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب، ومراعاة أساليبهم في التعلُّم واكتساب المعرفة والمهارات، وقد أكَّدت نتائج عدد من الدراسات أن تقنيات الذكاء الاصطناعي قادرة -بعد مشيئة الله تعالى- على تقليل الهدر التربوي في مؤسَّسات التعليم، وتسعى الدراسة الحالية لاكتشاف تصوُّرات عدد من الخبراء في مجال التعليم والإدارة وآرائهم في قدرة الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق من خلال تقليل نسبة الهدر التربوي المتمثِّلة في الرسوب، والذي غالبًا ما يقود إلى التسرُّب(Abotsi et al., ٢٠١٨; Latif, & Hammayun ,٢٠١٥; Sarker et al., ٢٠١٨; Shiao, ٢٠٢٣).

سؤال الدراسة:

سؤال الدراسة الرئيس هو: ما هي تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي المتمثلة في الرسوب والتسرُّب، وهناك أهداف تفصيلية للدراسة وهي:

- تعرُّف أسباب الهدر التربوي من وجهة نظر المشاركين.
- اكتشاف تصوُّرات المشاركين عن الآثار الاقتصادية للهدر التربوي.
- الكشف عن وجهات نظر عيِّنة الدراسة عن تقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في التعليم.
- تعرُّف إمكانية تطبيقات التعليم المزوَّدة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في ترشيد النفقات.
- اكتشاف تصوُّرات المشاركين حول قدرات تطبيقات الذكاء الاصطناعي المخصَّصة لغرض التعليم في الحدِّ من الهدر التربوي.

أهمية الدراسة:

وترجع أهمية الدراسة كونها -بحسب علم الباحثين- أوَّل دراسة تُنشر باللغة العربية تستخدم المنهجية النوعية في موضوع الذكاء الاصطناعي بشكل عام وفي موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودوره في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي. لذا فإنه من المتوقَّع أن تكون هذه الدراسة بما تحتويه من نتائج إضافة نوعية للأدبيات العربية المنشورة عن مجال اقتصاديات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

الهدر التربوي: يعرف الجعيدي والعجمي (٢٠١٩) الهدر التربوي بانه حجم الفاقد في التعليم نتيجة الرسوب وترك المدرسة في اي صف من الصفوف ولاي سبب من الاسباب. وتعتمد الدراسة الحالية هذا التعريف لمصطلح الهدر التربوي

الذكاء الاصطناعي: تُعرِّف الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) الذكاء الاصطناعي بأنه: أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبُّؤ أو التوصية أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكُّم الذاتي، واختيار أفضل إجراء؛ لتحقيق أهداف محدَّدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

أ: إحصائيات الهدر التربوي حول العالم:

يتمُّ تعريف معدَّل التسرُّب في منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) على أنه: نسبة الأطفال والشباب في الفئة العُمرية الرسمية؛ أي: مَن هم في سِنِّ المدرسة وغير المسجَّلين في مستويات التعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي أو الثانوي أو الأعلى. وقد قدَّرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة نسبة التسرُّب بين الأطفال بحوالي ٢٥٠ مليونًا؛ أي: أن طفلًا من بين كل ٦ أطفال لا يُكملون مراحل التعليم النظامية. وتكثر نسبة التسرُّب في الدول الفقيرة؛ نظرًا لحاجة هؤلاء إلى العمل نتيجة الفقر، وأيضًا زواج البنات في وقت مبكر مقارنة بالمعايير المعاصرة يُعتبر من أسباب التسرُّب الدراسي، بالإضافة إلى الصراعات وانتشار الجرائم والمواد الممنوعة وضعف نظام التعليم (Unicef,٢٠٢٣)، وقد بلغت نسبة الأطفال غير المنتظمين بالمدارس حوالي ١٦٪ في عام ٢٠٢٢، وتُشير تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة إلى أن من أكثر الدول التي تشهد تسرُّبًا هي دول جنوب الصحراء الكبرى، حيث تصل نسبة التسرُّب من المدرسة إلى نسبة تقترب من ٣٠٪، وقد قدَّرت إحصائيات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة أنه يُوجد طفل من أصل خمسة أطفال ممن هم في سِنِّ المدرسة في القارة الإفريقية لا يذهبون إلى المدارس(unesco,٢٠٢٣).

وفي تقرير نُشِر في عام ٢٠٢٣ قدَّرت المنظمة أن الدول في منطقة وسط وجنوب آسيا هي أكبر الدول التي تشهد تسرُّبًا مدرسيًّا، حيث كانت نسبة مَن لا يُكملون المرحلة الابتدائية ٨,٦٪، بينما كانت نسبة مَن لم يُكملوا المرحلة المتوسطة ١٤,٣٪، فيما كانت نسبة مَن لم يُكملوا المرحلة الثانوية ٣٩,٣٪، بينما وصلت النسبة العامة لمعدَّل التسرُّب ٢٠,٢٪ في دول منطقة وسط وجنوب القارة الآسيوية. وكانت نسبة التسرُّب العامة في دول شمال إفريقيا وغرب القارة الآسيوية والتي تشمل الكثير من الدول العربية ثاني أكبر نسبة تشهد تسرُّبًا، حيث كانت النسبة ١٢,٢٪ ، يُذكر أن الكثير من الدول العربية في هذه البقعة الجغرافية مثل فلسطين المحتلة, والسودان, وسوريا، ولبنان واليمن قد شهدت في السنوات الماضية اختلالات أمنية وعدم استقرار، مما ساهم في انقطاع ملايين الأطفال عن المدارس.

بينما جاءت الدول اللاتينية والكاريبية في المرتبة الرابعة كأكبر نسبة تسرُّب من النظام التعليمي الأساسي بنسبة كلية بلغت ٧,٦٪، وقد كانت نسبة تسرُّب الطلاب المنتمين لتلك الدول ٣,٥٪ في المرحلة الابتدائية، وبلغت ٦,١٪ في المرحلة المتوسطة، وكانت النسبة ١٧,٥٪ في المرحلة الثانوية. وقد كانت أقل نسبة للتسرُّب من النظام التعليمي الأساسي في الدول الأوروبية ودول شمال القارة الأمريكية، حيث كانت النسبة ٢,٧٪ فقط، وكانت نسبة التسرُّب في المرحلة الابتدائية ١,٩٪، ونفس النسبة للمرحلة المتوسطة، بينما ارتفعت إلى ٥,١٪ في المرحلة الثانوية بحسب تقرير اليونسكو لعام ٢٠٢٣. ويُلخِّص الجدول التالي نسبة التسرُّب من المرحلة الثانوية في عدد من الدول (unesco,٢٠٢٣):

الدولة	نسبة التسرُّب
الولايات المتحدة الأمريكية (2022)	5.3%
جمهورية باكستان (2018)	44%
أفغانستان (2022)	40% من مجموع الأطفال 80% من الإناث محرومات من التعليم بعد سيطرة جماعة طالبان
بوركينا فاسو	63%
فنلندا	0.59%
بريطانيا	6.4%
فيتنام	13%
دول الاتحاد الأوروبي (2022)	12.2%
جمهورية الصين	4.4%

ب: الأثر الاقتصادي للهدر التربوي:

يُساهم ارتفاع نسبة الرسوب والتسرُّب في النظام التعليمي في ارتفاع كلفة الطالب؛ بسبب إعادته للسنة الدراسية أكثر من مرة واحدة؛ أي: بدلًا من أن يقضي التلميذ ١٢ عامًا دراسيًّا في التعليم سوف يدرس ١٣ عامًا، وهذا يُكلِّف الكثير من الأموال. ولا شكَّ أن ترك الأطفال ممن هم في سِنِّ المدرسة المقاعد الدراسية له أثر سلبي على هؤلاء الأفراد بشكل خاص، وعلى الاقتصاد القومي بشكل عام، كما أن الهدر التربوي يُضعف من كفاءة الإنفاق على التعليم العام. وقد أشارت العديد من التقارير إلى ارتباط مستوى الدخل بمتغير المستوى الدراسي بشكل إيجابي، فكلَّما زاد مستوى الدرجة التعليمية كانت الأجور التي يتقاضاها الفرد أعلى، والعكس صحيح بشكل عام، إذًا سوف يتأثر الأشخاص الذين لا يُكملون السنوات المدرسية ومَن يعولونهم طيلة سنوات حياتهم من الجانب الاقتصادي؛ بسبب تدنِّي الأجور؛ نظرًا لأن الأشخاص المتسرِّبين من النظام التعليمي غالبًا لا يمكلون المهارات العلمية والمهارية الكافية التي تتطلَّبها الوظائف التي تُوفِّر مزايا وظيفية جيدة، لذلك غالبًا ما يلتحق هؤلاء الأشخاص بالمهن البسيطة، والعكس صحيح (Latif et al, ٢٠١٥).

كما أن تسرُّب الأطفال من المدارس يضرُّ بالجانب الاقتصادي لكثيرٍ من الدول؛ كون الاستثمار بالعنصر البشري سوف يتأثر وسوف تكون الدول التي لا يتوفر بها عدد كبير من المؤهَّلين علميًّا طاردة للاستثمار الخارجي، كنتيجة لعدم امتلاك الملاءة المالية لكثير من الأفراد الذين لا يمكلون المؤهَّلات التعليمية؛ بسبب عملهم بوظائف بسيطة، وبالتالي سوف يتأثر مستوى استهلاك هؤلاء الأفراد داخل الاقتصاد المحلي، حيث لن يكون بمقدورهم السياحة والذهاب للمطاعم والمقاهي والسفر والاستفادة من خدمات القطاع الخاص، ويُؤثِّر ذلك سلبًا على دورة الاقتصاد الوطني، ويتسبَّب في الركود الاقتصادي(Latif et al, ٢٠١٥). وأشارت بعض الدراسات أيضًا إلى أن الرسوب والتسرُّب يُساهمان في ارتفاع نسبة الجرائم وتعاطي الممنوعات في أوساط هؤلاء الفئة، وهذا له أيضًا آثار سلبية، سواء على المستوى الاجتماعي أو على الصعيد الاقتصادي، حيث يُساهم في الحاجة لبناء المزيد من السجون، ومراكز الشرطة، وتوظيف الكثير من رجال الأمن، ويُفقد الحكومات والمجتمعات الفرصة من الاستفادة بالمخصَّصات المالية بمشاريع منتجة بدلًا من صرفها على منشآت غير منتجة من السجون التي تسهلك الكثير من الأموال؛ بسبب الحاجة إلى توفير العديد من الحراس والتغذية والطبابة للمساجين(Bäckman, ٢٠١٧;Rud et al., ٢٠١٨).

ويرجع السبب في خطورة الهدر التربوي المتمثِّل في الرسوب والذي غالبًا ما يقود إلى التسرُّب أنه يضرُّ بالاقتصاد، سواءً على المستوى الشخصي أو القومي, فقد أشارت الدراسات إلى أن الأشخاص ممن لم يُكملوا تعليمهم الثانوي غالبًا ما يُعانون من صعوبات اقتصادية طيلة حياتهم؛ نظرًا لأنهم يمتلكون مهارات ومعارف محدودة تجعلهم غير مناسبين للوظائف التي تمنح رواتب ومزايا عالية، وتجعل هؤلاء الفئة من الذي لم يُكملوا تعليمهم يعملون بوظائف ضعيفة الأجر، وهذا يضرُّ بالأفراد الذين لم يُكملوا تعليمهم وكذلك بأسرهم طيلة حياتهم. ففي تقرير للمركز الوطني للإحصائيات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٢٤) أثبت أن التسرُّب من المرحلة الثانوية له آثار اقتصادية سلبية، ففي عام ٢٠١٧ كان وسيط -وليس متوسط- الدخل السنوي للموظفين بدوام كامل ومن الفئة العُمرية بما بين ٢٥ إلى ٣٤ عامًا ممن لم يُكملوا المرحلة الثانوية ٢٦ ألف دولار سنويًّا، بينما العاملون من نفس التصنيف ممن أكملوا المرحلة الثانوية كان وسيط دخلهم السنوي ٣٢ ألف دولار. وكان هناك ارتفاع في الدخل السنوي كلَّما ارتفع المؤهَّل الدراسي أيضًا، حيث بلغ وسيط رواتب الموظفين بدوام كامل من الفئة العُمرية ما بين سِن ٢٥ إلى ٣٤ سنة ممن لديهم مؤهَّل الدبلوم المشارك ٣٩ ألف دولار، بينما كان الدخل السنوي للأشخاص بنفس المواصفات باستثناء حصولهم على درجة البكالوريس أو أعلى أكثر من ٥٥ ألف دولار أمريكي، مما يُشير إلى ارتفاع مستوى الدخل بارتفاع مستوى التعليم. كما يتأثر الاقتصاد الوطني بالتسرُّب أيضًا؛ كون أن كثيرًا من الدول تعتمد على الضرائب وخاصة ضرائب الدخل في تمويل مشاريعها، لذلك فإن ازدياد نسبة التسرُّب تتسبَّب في انخفاض الدخل للأفراد، وبذلك سوف يدفعون ضرائب دخل قليلة؛ مما يُعيق الحكومات في تمويل المشاريع التنموية، ويُعرِّضها لخطر الإفلاس، وهذا أمر يُضعف الدول، وقد حدثت نماذج معاصرة لذلك. كما أن انخفاض مستوى تعليم السكان يُصنَّف أنه من المواضيع الطاردة للاستثمارات الأجنبية التي دائمًا ما ترغب في وجود العناصر المؤهَّلة علميًّا؛ مما يزيد من الصعوبات الاقتصادية على كثير من الدول، لذلك نلاحظ أن الدول التي يزيد بها نسب التسرُّب مثل الدول الناطقة باللغة الفرنسية في جنوب الصحراء الكبرى تكثر بها المشكلات الاقتصادية، ولذلك من الهام تقليل الهدر التربوي المتعلِّق بالرسوب والتسرُّب في الأنظمة التعليمية في الدول العربية بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص.

ثانياً: الذكاء الاصطناعي

أ: تطور الذكاء الاصطناعي:

بدأت رحلة الذكاء الاصطناعي في منتصف القرن الميلادي الماضي، ويُعتبر الدكتور البريطاني وعالم الرياضيات آلان ماتيسون تورنغ هو مِن مؤسِّسي علم الذكاء الاصطناعي في الخمسينيات من القرن الماضي، وبالرغم من الميول الشاذة للدكتور البريطاني والتي أدَّت إلى محاكمته وإدانته إلا إنه ساهم في تأسيس مفوم الذكاء الاصطناعي، وقد اقترح البريطاني اختبار تورينج الشهير كمقياس لذكاء الآلة. وقد شهدت هذه الحقبة -التي يُشار إليها غالبًا باسم «ولادة الذكاء الاصطناعي»- وضع مفاهيم أساسية متعلِّقة بهذا العلم مثل: التفكير الرمزي ونماذج الشبكات العصبية المبكرة. ومع ذلك، فقد كان التقدُّم بطيئًا؛ بسبب القيود المفروضة على القدرة الحاسوبية وتوافر البيانات، وكانت الأسئلة دائمًا تدور حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتأثيرها على البشر. وقد شهد هذا المجال نهضة جديدة في العقود الأخيرة، حيث تميَّزت بمعالم مهمَّة مثل انتصار ديب بلو الحاسوب المطوَّر من شركة آي بي إم على غاري كاسباروف في لعبة الشطرنج في عام ١٩٩٧م، يُذكر أن الروسي غاري كاسباروف هو بطل العالم في الشنطرج في تلك المرحلة، واستمرَّت مسيرة تطوير خوارزميات التعلُّم العميق، لا سيما مع إدخال الشبكات العصبية التلافيفية في مهام تعرُّف الصور. وقد أدَّت الاختراقات في الأجهزة –مثل: وحدات معالجة الرسومات- إلى تسريع تدريب الشبكات العصبية، مما أدَّى إلى تقدُّم سريع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة، بما في ذلك معالجة اللغة الطبيعية، والروبوتات، والمركبات المستقلة. وقد أدَّى ظهور شركات مثل جوجل، وفيسبوك، وشات جي بي تي وجول جيرماي إلى تعزيز البحث والتطوير في مجال الذكاء الاصطناعي، ودفعه إلى طليعة الإبداع التكنولوجي (Kaul et al., ٢٠٢٠; Toosi et al., ٢٠٢١). كما اهتمَّت المملكة العربية السعودية بموضوع الذكاء الاصطناعي بشكل كبير، وقد أُنشِئت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي التي تُختصر باسم (سدايا) وذلك بموجب أمر ملكي صدر في عام ٢٠١٩م، وترتبط الهيئة مباشرة برئيس مجلس الوزراء (سدايا, ٢٠٢٤). وقد حصلت السعودية على المركز الأوَّل عالميًّا في مؤشِّر الإستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي في عام ٢٠٢٣، والذي تمنحه تورتويس أنتليجينس (وكالة الأنباء السعودية, ٢٠٢٣).

ب: أنواع الذكاء الاصطناعي:

بحسب الخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي يُوجد ثلاثة أنواع للذكاء الاصطناعي، وهي: الذكاء الاصطناعي المحدود، والذكاء الاصطناعي العام، والذكاء الاصطناعي الفائق. أما الذكاء الاصطناعي المحدود ويُطلق عليه أيضًا الذكاء الاصطناعي الضعيف، فهو مجموعة من الأنظمة المتخصِّصة التي يمكنها التعامل مع عدد محدود من المهام مثل تطبيقات سيري أو ترجمة جوجل أو الربورتات. والنوع الثاني من الذكاء الاصطناعي هو الذكاء الاصطناعي العام، وهي آلية يمكنها تنفيذ مهام بشرية وفكرية وبدنية وعاطفية، وهي غير موجودة في الوقت الحالي. أما النوع الثالث من أنواع الذكاء الاصطناعي فهو الذكاء الاصطناعي الفائق، وهي عبارة عن آلات مزوَّدة بقدرات إدراكية تفوق الذكاء البشري، وهي غير موجودة على أرض الواقع حتى اللحظة بحسب كتاب صادر عن مكتب الذكاء الاصطناعي في دولة الإمارات العربية المتحدة (دليل الذكاء الاصطناعي, ٢٠٢٠).

ج: الذكاء الاصطناعي والتحصيل العلمي:

يُعتبر ضعف التحصيل الدراسي من أبرز أسباب الرسوب والتسرُّب من المدرسة، ومن أهم السبُل لتحسين التحصيل الدراسي للطلاب بما فيهم الطلاب من ذوي الإعاقة استخدام تطبيقات التعليم المزوَّدة بالذكاء الصناعي. وتُساهم تقنيات الذكاء الاصطناعي بلعب دور إيجابي في التعليم, فقد أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحسُّن التحصيل العلمي للطلاب. وتشهد السنوات الحالية توسُّعًا غير مسبوق في تطبيقات التعليم من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهناك مميزات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ومنها: مراعاة الفروق الفردية: حيث تُساهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات أداء الطلاب وتفاعلاتهم، وتُساهم في وضع خطط تعليمية لكل طالب؛ كون كل طالب يتعلَّم بطريقة مختلفة. وتتميَّز أيضًا تطبيقات الذكاء الاصطناعي المخصَّصة للتعليم بأنها تُوفِّر التغذية الراجعة بشكل مباشر للمتعلِّم، وهذا أمر محفِّز للطلاب. كما تُساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعلِّمين في اكتشاف أنماط تعلُّم الطلاب واتخاذ قرارات علاجية لهم؛ بسبب أن لتلك التطبيقات قدرة هائلة على تحليل المعلومات؛ مما يقود لتحسين تحصيل الطلاب. ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي توفير خيارات متنوِّعة للتلاميذ من الموارد التعليمية، مثل الدروس المتحركة، والاختبارات التفاعلية، والألعاب التعليمية، وهذا يجعل عملية التعلُّم أكثر تنوُّعًا وتشويقًا، مما يُساعد في جذب انتباه الطلاب وتعزيز استيعابهم للمفاهيم. يُذكر أن هناك الكثير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي أثبتت فاعليتها للتلاميذ الذين هم في سِنِّ المدرسة، سواء كانت تطبيقات لتعلُّم اللغات مثل دولنجو وبركاتيكا أو تطبيقات ذكية للمساعدة في المهام والواجبات المنزلية مثل تطبيق خان ميجو، وهو التطبيق الذكي المطوَّر من مؤسَّسة خان أكاديمي المعروفة في مساعدة الطلاب حول العالم للمساهمة في تحسين التحصيل الدراسي، كما أن تطبيق سقراطك المزوَّد من جوجل يُساهم في مساعدة الطلاب على تحسين التحصيل العلمي، بالإضافة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مثل: شات جي بي تي الذي يُساهم في تطوير التعليم من خلال توليد الأفكار وتصحيح النصوص وإعادة صياغتها؛ مما ينعكس إيجابيًّا على مهارات الطلاب وقدراتهم الإبداعية (Zhai et al., ٢٠٢١; Hopcan et al., ٢٠٢٣; Tahiru, ٢٠٢١; Marino et al., ٢٠٢٣).

ثالثا: الدراسات السابقة

أجرى لطيف وهاميون (Latif, & Hammayun, ٢٠١٥) دراسة هدفت إلى اكتشاف الآثار الاقتصادية لتسرُّب الطلاب في جمهورية باكستان. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، كما استعرضت الدراسة أسباب الهدر التربوي في باكستان التي وصلت نسبة التسرُّب فيها لأكثر من ٥٠٪ في بعض السنوات من الطلاب والطالبات الذين لا يكملون المرحلة الثانوية، وترجع معظم الأسباب التي وجدتها الدراسة إلى مشكلات تتعلَّق بجودة التعليم والفقر والثقافة المجتمعية، حيث يعيش نسبة كبيرة من الطلاب في ظروف اقتصادية صعبة، يصعب معها التركيز على الدراسة، أيضًا ضعف المتابعة الوالدية والنظام التعليمي يُساهم في تفاقم مشكلة التسرُّب، كما أن زواج الصغيرات يقود إلى ارتفاع نسبة التسرُّب وسط الفتيات، حيث يحول تزويج البنات في الصغر دون إكمالهن للمرحلة الثانوية. وقد توصَّلت الدراسة إلى أن ارتفاع نسبة عدم إكمال التعليم الأساسي في باكستان ساهم في خسارة اقتصادية كبيرة تُقدَّر بأكثر من ٢٠٠ مليار دولار أمريكي،

ويُضيف الباحث أنه بسبب عدم إكمال التعليم لنسبة كبيرة من الشعب الباكستاني فإنهم سوف يجدون صعوبة في الحصول على وظائف بأجور عالية، وسوف يتمُّ توظيفهم برواتب دون المستوى المأمول، لذلك سوف لن تكون ضرائب الدخل كبيرة ومؤثرة، وذلك سوف يؤثِّر على إيرادات الحكومة، مما يُضعف قدراتها على الاستثمار في تطوير البلاد، كما أن عدم توفُّر الكثير من الكوادر المتعلِّمة بشكل جيد سوف يكون عاملًا طاردًا للاستثمار الأجنبي الذي يبحث عن موارد بشرية متعلِّمة ومبدعة، وهذا لن يكون إذا استمرَّت نسب التسرُّب من النظام التعليمي في الجمهورية الباكستانية على حالها من الارتفاع.

أجرى أبوتزاي وآخرون (Abotsi et al., ٢٠١٨) دراسة بعنوان: «قضايا التسرُّب وانعكاساتها الاقتصادية: أدلة من المجتمعات الريفية في غانا». وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الكمي، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، وقد قام بتوزيع الاستبانة بطريقة عشوائية في خمسة مجتمعات ريفية في غانا، وقد شارك في الدراسة ٤٦ أسرة. ووجدت الدراسة أن نسبة التسرُّب من المرحلة الثانوية وصلت إلى ٩٣٪ في تلك المجتمعات الريفية، وقد كشفت النتائج عن عددٍ من الأسباب التي قادت إلى ترك المدرسة، أبرزها: الفقر، والزواج المبكر، وضعف التحصيل العلمي للوالدين، وبُعد المدرسة عن المنزل، والعقاب الجسدي في المدارس. كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسرُّب من المدرسة وتدنِّي الحالة الاقتصادية لأسر الأشخاص المتسرِّبين.

قام شاركر وآخرون (Sarker et al., ٢٠١٩) بدراسة بعنوان: «الأثر الاقتصادي للتسرُّب من المدارس في بنغلاديش». وقد اعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة الأدبيات لدراسة أسباب وأثر التسرُّب من المدارس على الاقتصاد والمجتمع في دولة بنغلاديش. وتُشير الورقة البحثية إلى أن نسبة التسرُّب في هذه الدولة وصل إلى ٣٢ ٪، وقد أشارت الدراسة إلى أن نسبة ٤٠٪ من أسباب التسرُّب في بنغلاديش ترجع لسبب تفشِّي الفقر في البلاد، بينما ٣٧٪ من الأسباب ترجع إلى عدم حبِّ الأطفال للمدرسة، كما أشارت الدراسة إلى أن من أسباب التسرُّب من المدرسة للإناث هو الزواج المبكر، حيث كانت ٥٠٪ من المتسرِّبات قُمن بالزواج قبل التخرُّج من المرحلة الثانوية. وقامت الدراسة باستعراض إحصائيات وأرقام عن أهمية الاستثمار في رأس المال البشري، مؤكِّدة أن هناك علاقة بين الاستثمار في التعليم وتحسُّن الناتج المحلِّي، وقد قدَّمت الدراسة عددًا من المقترحات؛ للتقليل من الهدر التربوي وضرره على الاقتصاد والمجتمع.

أجرى الفايز والسدحان (٢٠٢١) دراسة بعنوان: «تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد». وهدفت الدراسة إلى مراجعة أفضل الممارسات العالمية في دمج المدارس بالمناطق ذات الكثافات السكانية المنخفضة، كما هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات لرفع كفاءة المدارس منخفضة العدد في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، وقام الباحثان بتحليل الوثائق ومراجعة تجارب الدول في دمج المدارس قليلة العدد، وكما قام الباحثان بمقابلة ٢٠ خبيرًا. وقد درس الباحثان تجارب إحدى عشرة دولة في التعامل مع المدارس قليلة العدد، منها: الولايات المتحدة، والنرويج، وفلندا، وكندا، والصين. ومن أبرز النتائج التي كشفتها الدراسة عند مراجعة تجارب الدول في محاولة التقليل من كلفة الطالب في المناطق قليلة السكان النقاط التالية: دمج المدارس قليلة العدد، ودمج الصفوف المقاربة داخل المدرسة الواحدة، وإنشاء المدارس الشبكية وهي عبارة عن تعيين مدرسة رئيسة واحدة تتولَّى إدارة عدة مدارس صغيرة مجاورة داخل المقاطعة التعليمية نفسها؛ مما يسمح بمشاركة الموارد البشرية والمادية في أكثر من موقع، أيضًا من الممارسات الشائعة التي وجدتها الدراسة هي دمج المقاطعات التعليمية؛ بهدف تقليل الإنفاق والتقليل من النفقات التشغيلية. كما قدَّمت الدراسة مقترحًا لمعالجة المدارس قليلة العدد في السعودية.

قام شياو وآخرون (Shiao et al.، ٢٠٢٣) بدراسة بعنوان: «تقليل معدَّل التسرُّب من خلال نموذج التعلُّم العميق للتعليم المستدام: تتبُّع طويل المدى لنتائج التعلُّم لفوج المرحلة الجامعية من ٢٠١٨ إلى ٢٠٢١. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلُّم العميق -وهو فرع من فروع الذكاء الاصطناعي- على معدَّل التسرُّب للطلاب حديثي الالتحاق بإحدى الجامعات في تايوان، وقد استخدمت هذه الدراسة نموذج التنبُّؤ بمخاطر التسرُّب؛ لتحسين فعالية تعلُّم الطلاب، حيث طبَّقت هذه الدراسة هذا النموذج للتنبُّؤ بمخاطر التسرُّب على ٢٢٠٥ طلاب جديدين مسجَّلين في فصل الخريف لعام ٢٠١٨، وبعد التتبُّع والتوجيه المناسب، انخفض خطر التسرُّب لدى الطلاب المعرَّضين للخطر بنسبة كبيرة؛ مما يدلُّ على فاعلية هذه التقنية من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تقليل التسرُّب، وقد وجدت الدراسة أن الطلاب الذكور تأثَّروا بشكل إيجابي أكبر من الإناث من خلال تقنية التعلُّم العميق، كما أن تقنيات التعلُّم العميق كانت أكثر فائدة للطلاب من خلفيات اقتصادية أقل. وقد وجدت الدراسة أن الدفعة التي استفادت من توفُّر تقنيات التعلُّم العميق كانت نسبة الرسوب والتعثُّر لديهم أقلَّ مقارنة بالدفعات السابقة؛ مما يدلُّ على فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعلُّم وتقليل الهدر التربوي.

أجرى شنغ وآخرون (Zheng et al., ٢٠٢٣) دراسة بعنوان: «فعالية الذكاء الاصطناعي في التحصيل الدراسي وإدراك التعلُّم: التحليل التلوي». وقد أجرت هذه الدراسة تحليلًا تلويًا شاملًا لآثار الذكاء الاصطناعي على التحصيل التعليمي وإدراك التعلُّم. وقام الباحثون بعمل منهجية التحليل التلوي وذلك بتجميع ٢٤ مقالة علمية منشورة بإجمالي ٢٩٠٨ مشاركين ما بين عامي ٢٠٠١ و ٢٠٢٠. وكشفت نتائج الدراسة أن الذكاء الاصطناعي كان له حجم تأثير كبير على التحصيل التعليمي وحجم تأثير صغير على إدراك التعلُّم. وقد تمَّ تحليل أحجام التأثير لـ ١٣ متغيرًا وسيطًا، بما في ذلك: مستويات العيِّنة، وحجم العيِّنة، ومجالات التعلُّم، وطرق التعلُّم، وتصميم البحث، وإعدادات البحث، ومدة التدخُّل، وأنواع التنظيم للعلاج، ودور الذكاء الاصطناعي، ومجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي، وبرمجيات الذكاء الاصطناعي، وأجهزة الذكاء الاصطناعي، وتقنيات الذكاء الاصطناعي. وقد وجدت الدراسة أن حجم العيِّنة، ومستوى العيِّنة، ومجالات التعلُّم، وأنواع التنظيم، وأدوار الذكاء الاصطناعي، والأجهزة ساهمت بشكل كبير في تحسين فعالية الذكاء الاصطناعي.

قام الباحثان (Di& gone, ٢٠٢٤) بدراسة بعنوان: «نهج قائم على الذكاء الاصطناعي لإنشاء جرد مكاني يتعلَّق بالسلامة في السمات المعمارية للمباني المدرسية». وقد قام الباحثان بتطوير طريقة مدعومة بالذكاء الاصطناعي لإنشاء قوائم جرد تفصيلية للميزات المعمارية المتعلِّقة بالسلامة في المباني المدرسية من بيانات المسح بالليزر. وقد تمَّ استخدام نموذج الكاميرا الافتراضية لمحاذاة مجموعات البيانات المختلفة ونموذج التجزئة؛ لتحديد الكائنات الموجودة في بيانات السحابة النقطية. وتتميَّز الطريقة المستخدمة بهذه الدراسة بإمكانية تمكين مسؤولي المدارس من إنشاء قوائم جرد شاملة لميزات السلامة. ويعتقد الباحثان أن فهم المعلومات المكانية للميزات المعمارية المتعلِّقة بالسلامة داخل مبنى المدرسة أمرٌ بالغ الأهمية للاستجابات الفعَّالة لحالات العنف الطلابي مثل التنمر و الاستجابة لحالات الطوارئ، مثل: حالات الحريق، وكذلك حالات إطلاق النار التي تكثُر في المدارس الأمريكية بشكل عام.

أجرى السيد (٢٠٢٤) دراسة بعنوان: «الذكاء الصناعي ومستقبل التعليم»، وقد هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تقديم معلومات تحليلية عن أهمية الذكاء الاصطناعي والأدوار التي يقوم بها في مجال التعليم. ويعتقد الباحث أن الذكاء الصناعي يمثِّل تحوُّلًا رئيسًا في مستقبل البشر، وسوف يُغيِّر الكثير من المفاهيم، فهناك نماذج من الذكاء الصناعي ساهمت بالفعل في تغيير الواقع في كثير من المنظمات الخدمية والصناعية مثل: الربوتات الذكية، والمركبات ذاتية القيادة، وغيرها من قدرة الذكاء الصناعي على توقُّع السيناريوهات المحتملة والأزمات المستقبلية، ويعتقد الباحث أن الذكاء الصناعي لديه القدرة على تحويل الفصول الدراسية التقليدية إلى فصول ذكية، تقدِّم المحتوى العلمي مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين، سواء من خلال تفريد التعليم أو تغيير وسائل التعليم والتواصل، ويُضيف الباحث أن التعليم بمساعدة الذكاء الصناعي يكون أكثر فاعلية وإنصافًا، وهناك العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المفيدة في هذا الشأن: فهناك تطبيقات الواقع المعزز، وتطبيقات الواقع الافتراضي، ومن تطبيقات الذكاء الاصطناعي: ربوبوتات الدردشة، والنظم الخبيرة، ونظم التعلُّم الذكي.

ويقدِّم البحث عدة استخدامات أو مجالات للذكاء الاصطناعي في التعليم، فالمجال الأول: هو استخدام الذكاء الاصطناعي كمادة تعليمية، ويُقصد بها أن تكون علوم الذكاء الاصطناعي في حدِّ ذاتها مقرَّرًا يقوم الطلاب بتعلُّمها. المجال الثاني: هو استخدام الذكاء الاصطناعي كوسيلة تعليم وتعلُّم، حيث يستفيد المعلِّم من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي كوسيلة تعليمية، كاستخدام أنظمة خبيرة من جانب التلاميذ لحلِّ المشكلات والتدريب. المجال الثالث: استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية، وتساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي مديري المدارس والإداريين في إنجاز الكثير من المهام الإدارية، خاصة استخدام نُظُم خبيرة فعَّالة تُساهم في اتخاذ القرارات الإدارية المعقَّدة، وتصميم الجداول الدراسية، واتخاذ قرارات بشأن الطلاب، وكذلك استخدامها في تشخيص الواقع المدرسي. المجال الرابع: استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التقويم، ويتمُّ الاستفادة من الذكاء في إعداد الاختبارات بشكل موضوعي، والمساعدة في تصحيح الاختبارات، ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تُراعي الفروق الفردية بين الطلاب في طرُق تصميم الاختبارات، بعكس طرُق الاختبارات التقليدية. المجال الخامس: دعم الطلاب ذوي الإعاقة بالذكاء الاصطناعي، حيث تُساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة التلاميذ ممن لديهم إعاقات بصرية وسمعية في إتقان التعلُّم بواسطة تقنيات الواقع المعزز والافتراضي، كما أن الروبوتات الذكية تعلِّم الطلاب الذين يُواجهون مشكلات صحية أو جسدية. وتُفصِّل الدراسة في طرُق مساهمة الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويقترح الباحث أن يتمَّ الاعتماد بشكل أكبر على الذكاء الاصطناعي في المدارس؛ كونها قادرة على الاستجابة للمتغيرات المتسارعة في عالم اليوم.

التعليق على الأدبيات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعميق المفاهيم في موضوعات الرسوب والتسرُّب أو ما يُسمَّى بالهدر التربوي، كما استفادت الدراسة في معرفة أسباب وآثار الهدر التربوي في عدد من دول العالم، خاصة الآثار الاقتصادية، وهي التي تهتمُّ بها الدراسة الحالية، وكما استفادت هذه الورقة العلمية من الأدبيات السابقة في تعميق المعرفة في موضوع الذكاء الاصطناعي بشكل عام وفوائد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل خاص، وقد ساهمت الدراسات السابقة أيضًا في صياغة سؤال الدراسة واختيار المنهجية. وتميَّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها دراسة نوعية، وهي الدراسة العربية الأولى -حسب علم الباحثين- عن الذكاء الاصطناعي والتي تستخدم منهجية البحث النوعية، كما أن موضوع الدراسة جديد من نوعه، حيث لا يُوجد دراسة منشورة -حسب علم الباحثين- عن دور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الهدر التربوي.

عينة الدراسة والمنهجية:

تمَّ اختيار عيِّنة الدراسة بطريقة العيِّنة القصدية، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٢٥ طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في إحدى الكليات في السعودية، وبعد أخذ موافقة عيِّنة الدراسة قام الباحث الأوَّل بإجراء مقابلات مع عيِّنة الدراسة عن طريق برنامج زووم في عام ٢٠٢٤م، وقد تمَّ تسجيل المقابلات؛ بقصد التأكُّد من صحة المعلومات، وتمَّ تحويل المقابلات الصوتية إلى نصوص مكتوبة، وكما تمَّ استخدام مراجعة الأقران؛ للتأكيد على مصداقية وثبات المعلومات النوعية والتي هي دائمًا محل للجدل. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي لمناسبته أهداف البحث، والبحث النوعي يساعد في فهم العديد من الموضوعات بصورة أكثر عمقًا من خلال أدوات جمع المعلومات النوعية ومن ضمنها المقابلات، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية دراسة الظواهر في البحث النوعي كمنهجية بحثية لهذا البحث، وتهتمُّ منهجية دراسة الظاهرة كمنهجية بحثية نوعية بتسليط الضوء على الأفكار بشأن الظاهرة المدروسة بعيدًا عن الاهتمام بتعميم النتائج (الرشيدي, ٢٠١٨). وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المعلومات المقترحة من (Bingham, ٢٠٢٣) والمكوَّنة من خمس مراحل: ففي المرحلة الأولى: تمَّ تنظيم بيانات المقابلات وتكوين الترميز للموضوعات المشتركة. وفي المرحلة الثانية: تمَّت عملية فرز البيانات. وفي المرحلة الثالثة: تمَّت عملية فهم البيانات، أمَّا في المرحلة الرابعة: فيتمُّ تفسير البيانات والتي تمَّ بها تحديد الأنماط والموضوعات. وفي المرحلة الخامسة والأخيرة: تمَّ شرح البيانات.

نتائج الدراسة

يُعدّ الرسوب والتسرب المدرسي من أكبر صور الهدر التربوي في الأنظمة التعليمية، ويقصد بالهدر التربوي في هذا البحث إعادة دراسة مقرر من المقررات لأكثر من مرة واحدة، أو إعادة السنة الدراسية لمرة واحدة أو أكثر في مراحل الدراسة الأساسية قبل الجامعية، كما يشمل مفهوم الهدر التربوي التسرب الدراسي وترك المقاعد الدراسية. وقد أشارت نتائج الدراسة بصورة عامة إلى أن المشاركين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي بصورة كبيرة، وثقة في قدرته على علاج الكثير من الأسباب المؤدية إلى الرسوب أو التسرب من المدرسة. وقد رُتبت النتائج على حسب الأنماط أو ما يسمى بالثيمات.

النمط الأول: الهدر التربوي وكفاءة الإنفاق ويشمل موضوعي:

- **الهدر التربوي وآثاره الاقتصادية**
- **كفاءة الإنفاق:**

١،١: الهدر التربوي وآثاره الاقتصادية

اتفق المشاركون على أن للرسوب والانقطاع عن المدرسة آثارًا اقتصادية كبيرة على الفرد وعلى المجتمع، وأجمع المشاركون على أن انخفاض التحصيل الدراسي هو من أهم أسباب الانقطاع عن الدراسة والرسوب في المدارس السعودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يعتقدون أن هناك أسبابًا عديدة للرسوب والانقطاع عن الدراسة أو ما يُسمى بالتسرُّب، لكن لم يكن هناك إجماع على سببٍ واحد فقط، فغالبيتهم عزوا الرسوب والتسرُّب إلى عوامل متعلِّقة بالأسرة مثل عدم إيمان الأسرة بالتعليم أو ضعف الرقابة ومتابعة التحصيل العلمي للطلاب؛ بسبب مرض الوالدين أو التفكُّك الأسري نتيجة الطلاق، وأضاف المشاركون أنه نتيجة لضعف الرقابة الأسرية فإن الأطفال معرَّضون لمصاحبة أقران ورُفقاء السوء الذين غالبًا ما يحولون دون التفوُّق التعليمي، بل إن تأثيرهم قد يُوقع الكثير في الفشل في التعليم. كما قال بعض المشاركين مثل المشارك رقم (٤): إن السبب الرئيس للرسوب والتسرُّب هو النظام التعليمي، فهناك تكدُّس في الفصول، وعدم تأهيل جيد للمعلِّمين، والمدارس لا تؤدِّي دورها الرئيس بشكل جيد، فالأطفال لا يتعلَّمون بالشكل المطلوب في المدارس الحكومية. كما علَّق المشارك رقم (٩): أن كثيرًا من الأطفال لديهم إعاقات خفية تُعيقهم عن التعلُّم بشكل طبيعي، لذلك هم يحتاجون لنوعٍ من التعليم والمعاملة الخاصة، وهذا لا يحدث في كثير من المدارس؛ مما يقود إلى التعثُّر في الدراسة. واتفق المشاركون جميعهم على أن التسرُّب من النظام التعليمي له أثر اقتصادي سلبي على الفرد والمجتمع، وأضاف المشارك رقم (١١): غالبًا ما تصدر المشاكل والجرائم من أشخاص يفتقدون للتعليم، فنادرًا ما نسمع عن جريمة منظَّمة يقودها شخص متخرج من الجامعة، لكن دائمًا ما تكون التنظيمات الإجرامية التي تقوم بالسرقات وتوزيع المواد الممنوعة هم من الفئة غير المتعلِّمة بشكل جيد، مما ينتهي بنسبة كبيرة منهم خلف القضبان، ولا شكَّ أن وجود هؤلاء الأشخاص في السجون لن يحلَّ المشكلة بل يُؤدِّي إلى تفاقمها من الناحية الاقتصادية، حيث يخسر المجتمع العديد من الموارد البشرية في سِنِّ الإنتاج؛ نتيجة بقائها في السجون، أيضًا يتطلَّب السجين توفير رعاية أمنية وصحية وتغذية، وهذا أمر مكلِّف اقتصاديًّا؛ كون أن السجون تموَّل من قِبَل مصادر تمويل حكومية. وأكَّد بعض المشاركين أنه غالبًا ما يقوم الأشخاص ممن لم يُكملوا تعليمهم بالالتحاق بوظائف ضعيفة في الرواتب؛ مما يُعرِّضهم للعيش في مستوى دون خط الفقر.

١,٢-كفاءة الإنفاق:

أيضًا اتفق غالبية المشاركين -باستثناء اثنين منهم- على أن تكلفة التعليم عالية الثمن في السعودية، وتحتاج إلى وضع خطة للتأكُّد من كفاءة الإنفاق. ومن الطرُق المقترحة التي عبَّر عنها المشاركون: ضرورة تنويع مصادر التمويل، وعدم الاعتماد على التمويل الحكومي كمصدر وحيد للتمويل. وقد اقترح المشاركون أفكارًا عديدة لتنويع مصادر تمويل التعليم العام، منها: تفعيل المدارس المنتجة، وبناء الأوقاف، وبناء الشراكات مع القطاع غير الربحي مثل: الجمعيات الخيرية، وإقامة دعوات لرجال الأعمال للمساهمة في تبنِّي عدد من المبادرات التي تموِّل المدرسة، وتجعلها غير معتمدة كليًّا على الأموال الحكومية. كما أشارت النتائج إلى أن هناك ثقة كبيرة من المشاركين في قدرة تقنيات الذكاء الاصطناعي في معالجة عدد كبير من أسباب ضعف التحصيل الدراسي، والذي هو من أبرز مسبِّبات التعثُّر الدراسي المؤدِّي للرسوب، والذي في كثير من الأحيان يُؤدِّي للتسرُّب، ويُسبِّب هدرًا للطاقات والموارد. وقد اعترف المشاركون بشكل عام أن تكدُّس الطلاب في الفصول يُعدُّ من أسباب ضعف التحصيل الذي يقود إلى التعثُّر الدراسي لكثير من الأطفال، خاصة وأن لكل طفل أساليبه في التعلُّم، وفي ظلِّ ارتفاع كلفة التعلُّم، وخاصة أن معظم ميزانية وزارة التعليم تذهب لأجور المعلِّمين، فإنه من غير الوارد تقليل عدد الطلاب أمام كل معلِّم في الفترة القليلة القادمة في المدارس الحكومية، لذلك فإن الحل المناسب والاقتصادي هو الاعتماد على تطبيقات وبرامج الذكاء الاصطناعي التي أثبتت خلال السنوات الماضية قدرتها على مُراعاة الفروق الفردية، ومعالجة مشاكل كثيرة، بما فيها انخفاض التحصيل العلمي بأقل تكلفة ممكنة وبجودة جيدة، وهذا ما يحقِّق كفاءة الإنفاق في المدارس.

النمط الثاني: دور الذكاء الاصطناعي في معالجة أسباب الهدر التربوي المتعلقة بالمجالات التعليمية، وتشمل دور تطبيق الذكاء الاصطناعي في:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تيسير المناهج والمحتويات الدراسية.
- التعامل مع التحديات التعليمية لدى المتعلمين من ذوي الإعاقة.
- معالجة الفاقد التعليمي.
- الوسائل التعليمية.
- تشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل.

٢,١- مراعاة الفروق الفردية

اتفق المشاركون على أن الذكاء الاصطناعي يساعد على حل كثير من الموضوعات المتعلقة بضعف التحصيل الدراسي، الذي يُعدّ السبب الرئيس في إعادة المرحلة الدراسية أكثر من مرة، أو ربما يقود عددًا من التلاميذ إلى ترك الدراسة على الإطلاق. وأكد ثمانية من المشاركين أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لديها القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتعطي لكل طالب خطة دراسية وتدريبات تراعي مستواه الحالي، وتحاول تطويره ونقله إلى مستوى أعلى؛ مما يسهم في تحسين التحصيل العلمي للطلاب، ويقلل نسب الرسوب والتسرب. واتفق المشاركون على أن المعلم يصعب عليه مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بصورة فعالة، نظرًا إلى محدودية الوقت والجهد وكثرة الطلاب في الحجرات الدراسية، وفي ظل حرص وزارات التعليم في الدول العربية على أهمية تقليل النفقات التشغيلية خاصة تلك المتعلقة بتعويضات المعلمين التي تستهلك أغلب المخصصات المالية لوزارات التعليم، فمن غير المرجح في المدى القريب والمتوسط تقليل حجم الفصول وتقليل عدد الطلاب أمام كل معلم لمحاولة ترشيد النفقات بل العكس لذلك تأتي تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية بوصفها بديلًا للمعلمين بصورة كبيرة، وقد بدأت التطبيقات التي تستخدم الذكاء الاصطناعي تأخذ مكانها في المنظمات التعليمية، وأصبح المعلم الذكي هو خيار جيد للطلاب الذين يعانون من تحديات في التعليم التقليدي أو من لديهم قدرات فوق متوسط الطلاب، ومن شأن الذكاء الاصطناعي مراعاة الفروق الفردية جميعها بين المتعلمين وبالسرعة التي يرغب بها المتعلم، لذلك من المقترحات أن تُصمم وزارة التعليم تطبيقات ذكاء اصطناعي؛ لتدريس الطلاب في المملكة وهو ما سيوفر كثيرًا من النفقات على العوائل التي عادة ما تضطر لإحضار معلم خصوصي مكلف ماليًا بعدّه حلًا لتعويض النقص في التحصيل العلمي لأبنائهم؛ نتيجة عدم استيعابهم للدروس جيدًا، لذلك يعتقد المشاركون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستوفر كثيرًا من الأموال في حال اعتُمد عليها بوصفها وسيلة مساعدة للتعلم.

٢,٢- المناهج

وقال عدد من المشاركين إن المناهج الدراسية هي من ضمن الأسباب التي تقود لكثرة التعثر الدراسي، فبعض المناهج يصعب فهمها أو لا تراعي المرحلة العمرية للطلاب، ولا تتواكب مع المتغيرات الحديثة، لكن في الوقت ذاته يعتقد المشاركون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي من شأنها بحكم امتلاكها لقدرات هائلة، وتحليلها لمعلومات لا حصر لها، ومقارنتها مع أفضل أساليب التعليم وطرقه أن تُنظّم المعلومات في المناهج سواء للمعلمين في تحضيرهم للدروس أو للتلاميذ في إتقانهم للمحتويات التعليمية. فالذكاء الاصطناعي لديه القدرة على عرض المعلومات بطرق مختلفة أكثر تفاعلية من التعليم التقليدي، وهذا أيضًا يحد من صعوبة المناهج، ويسهم في الحد من الهدر التربوي، ويحسن في نهاية الأمر من تعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم.

٢,٣- الطلاب من ذوي الإعاقة

ذكر أربعة من المشاركين أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها القدرة على الحد من الرسوب والتسرب الدراسي المتعلق بالطلاب من ذوي الإعاقة خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم يصعب تشخيصها، وقد ذكر مشاركان متخصصان في مجال تعليم ذوي الإعاقة كيف يمكن للتطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي مساعدة الطلاب ممن لديهم عسر في القراءة أو عمى في الألوان أو إعاقة بصرية على تسهيل المهام وتحويل النصوص المكتوبة إلى منطوقة وكتابة بعض المتطلبات، كما يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مساعدة المعلمين ممن يعملون في مجال تدريس الأطفال من ذوي الإعاقة وتصميم الخطط الفردية ومراقبة تحسنهم واستمرارهم في اكتساب المعلومات، وهذا من شأنه التقليل من فرص ترك الطلاب للمدرسة، كما أكد أحد المشاركين على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أثرت بالفعل في سلوك الأطفال الذين يعانون من إعاقة.

٢,٤- الفاقد التعليمي

وقد أشارت النتائج إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قادرة على تعويض الفاقد التعليمي نتيجة انقطاع الطلاب عن المدرسة؛ بسبب المرض أو الانتقال إلى مدرسة جديدة أو غيرها من الظروف، وهي أيضًا من أسباب الرسوب الدراسي البارزة، وتراعي تطبيقات الذكاء الاصطناعي الوضع التعليمي المتأخر دراسيًا، وقد لا يستطيع المعلم تعويض الفاقد التعليمي للطلاب جميعهم، نظرًا إلى قلة وقته ومحدودية جهده، وكذلك لا تستطيع المدرسة توفير معلم إضافي؛ لكثرة الالتزامات المالية لذلك سيسهم الذكاء الاصطناعي في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلاب؛ مما يقود إلى التقليل من إعادة العام الدراسي، وهذا سيكون له تكلفة كبيرة على الاقتصاد الوطني؛ لكون الطالب سيبقى سنة إضافية في المدرسة، إضافة إلى خسارة سوق العمل عنصر من عناصر الإنتاج وهذا ينعكس سلبًا على التنمية.

٢,٥- الوسائل التعليمية

ووجدت نتائج الدراسة أن من أسباب الهدر التربوي الذي يمكن للذكاء الاصطناعي الحد منه هو افتقار المدارس إلى الوسائل التعليمية والمختبرات، فكثير من المدارس قد لا تتوفر لها وسائل تعليمية حديثة تزيد من تفاعل الطلاب وتقرب لهم المفاهيم، لذلك فاستخدام الذكاء الاصطناعي سيسهم في تحسين التحصيل العلمي للطلاب من خلال عرض المعلومات والمفاهيم من جهة، وللذكاء الاصطناعي القدرة على تخفيف التكاليف المالية الكبيرة المتعلقة بالمواد المستخدمة في المختبرات العلمية منها مثلًا أن الذكاء الاصطناعي يسمح للطلاب بإجراء تجارب علمية من خلاله دون الحاجة إلى شراء كثير من المواد الكيميائية، وهذا له أثر إيجابي في تقليل النفقات من جهة والمحافظة على صحة وسلامة البيئة والتلاميذ من جهة أخرى.

٢,٦- تشخيص واقع الطلاب والتخطيط للمستقبل

صرح عدد من المشاركين بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد المعلمين والمدرسة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين من خلال الاختبارات الافتراضية ووسائل التقييم الأخرى؛ مما يوفر معلومات جيدة للإدارة المدرسية والمعلمين في اتخاذ قرارات سريعة؛ لمعالجة الأسباب التي قد تقود إلى تدني التحصيل الدراسي لدى الطلاب أو ربما عدم إحرازهم لدرجات كافية للنجاح. وتتميز تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوفرة طرق التقييم وتنوعها وتفعيل استخدام تلك التطبيقات، واشتراك المدرسة في تلك الخدمات التي تقدمها التطبيقات الذكية ستسهم في تطوير المدرسة وتفعيل دورها بصورة سليمة، وتساعد كذلك تطبيقات الذكاء الاصطناعي على اتخاذ قرارات دون تحيز بشري؛ مما يؤدي إلى قبولها بصورة أكبر من أعضاء المدرسة جميعهم، لكون الذكاء الاصطناعي لا يعرف التحيز إلا للمعلومات وهذا له انعكاس إيجابي على بيئة العمل، وسيكون له انعكاس كذلك على تطور أداء الطلاب وتحصيلهم مما يمنع رسوبهم.

النمط الثالث: دور الذكاء الاصطناعي في الحد من أسباب الهدر التربوي المتعلقة بالمتغيرات السلوكية، وتشمل موضوعين فرعية هي: الحضور والانصراف للطلاب، ودور الذكاء الاصطناعي في الحد من السلوكيات الخاطئة بما في ذلك دور الذكاء الاصطناعي في التقليل من العنف والتنمر الذي يؤدي إلى أضرار كبيرة من أبرزها قلة الدافعية للدراسة، وكثرة التغيب عن المدرسة، والتسرب الدراسي.

٣,١- الحضور والانصراف للطلاب

يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مساعدة الإدارة المدرسية على الحد من نسبة الرسوب والتسرب من خلال إعطاء مؤشرات وقائية وعلاجية للطلبة الأكثر عرضة للرسوب أو التسرب من المدرسة. ففي حالة تفعيل المدارس لأنظمة تحضير الطلاب والطالبات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وهي مطبقة في كثير من المدارس الخاصة في العالم سواء تلك التي تتعرف على وجه التلميذ فتحضره، وفي حال تأخره أو غيابه يُرسل إشعار إلكتروني عن طريق البريد الإلكتروني إلى ولي الأمر؛ مما يسهم في تعزيز الانضباط المدرسي ويقلل من احتمالية تكرار التغيب، ويسهم الذكاء الاصطناعي في تحليل المعلومات وبناء تصورات بعيدة عن التدخل البشري لمعالجة المشكلات بما فيها قضايا التأخر أو الغياب اللتين تكثران في أوساط الطلاب المتعثرين دراسيًا، حيث تكثر احتمالية تركهم للمقاعد الدراسية دون رجوع. ويضيف المشارك رقم ٨ أن الذكاء الاصطناعي له دور في تعزيز الانضباط لدى الطلاب ومعرفة إذا كان أحد الطلاب يتكرر منه التأخر أو الغياب أو الهروب من الفصول المدرسية أو من المدرسة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تعطي معلومات ضخمة حول حالة انضباط الطلاب وسلوكياتهم، ويمكن للذكاء الاصطناعي تحليل المعلومات ومقارنتها للوصول إلى خلاصات تساعد على تحديد الطلاب الأكثر عرضة للتسرب المدرسي أو التعثر الدراسي نتيجة كثرة الغياب، كما أضاف مشاركون أن الذكاء الاصطناعي قد يسهم في الكشف عن التلاميذ الذين لديهم مشكلات صحية أو أسرية طارئة من خلال مقارنة حضور التلميذ في العام الدراسي، فقد يكون الطالب أكثر انضباطًا بداية السنة لكن يبدأ بكثرة الغياب في منتصف السنة الدراسية؛ مما قد يشير إلى وجود مشكلات طارئة للتلميذ سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية مثل المشكلات الأسرية، وعندها يمكن للإدارة المدرسية والموجه التربوي التدخل المباشر لمحاولة عزل تأثير تلك المشكلات عن الطالب، ومحاولة التقليل من الآثار السلبية قدر الممكن وهذا يصعب كشفه دون وجود تقنيات الذكاء الاصطناعي.

٣,٢- دور الذكاء الاصطناعي في الحد من السلوكيات الخاطئة

أكد المشارك رقم ١١ أن من أسباب الهدر التربوي المتعلق في التسرب المدرسي والرسوب هو رفاق السوء خاصة بالنسبة للطلاب في المرحلة الثانوية التي تكون فيها مرحلة المراهقة، ويمكن للذكاء الاصطناعي الحد من السلوكيات السلبية التي دائمًا ما ترافق الطلاب ذوي الأخلاق السيئة الذين يتعمدون مخالفة التعليمات وممارسة سلوكيات غير جيدة سواء داخل المدرسة من كثرة افتعال المشكلات أو تخريب المرافق والأثاث المدرسي أو التدخين داخل دورات المياه أو السلوكيات خارج المدرسة مثل تعاطي المواد الممنوعة أو المشاجرات؛ لذلك ستسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الكشف عن كثير من السلوكيات غير المرغوبة بدقة وبسرعة استباقية كبيرة لا يمكن للعنصر البشري أن يلاحظها، وتحمي كثيرًا من الطلاب من الانحراف الذي يؤدي في العادة إلى ترك المقاعد الدراسية، فكثير ممن هم في السجون نتيجة لارتباطهم بمجموعة أقران سلبية تعرفوا على بعضهم البعض في المدارس، لذلك من المهم أن تفعل المدارس الذكاء الاصطناعي من كاميرات ذكية ونحوها؛ لحماية الطلاب وضمان الحد من الهدر التربوي نتيجة السلوكيات الخاطئة كمحصلة لرفاق السوء، وكما قيل «الصاحب ساحب».

اعتقد ثلة من المشاركين أن الذكاء الاصطناعي بإمكانه التقليل من العنف المدرسي الذي هو من أبرز الأسباب التي تقود إلى التعثر الدراسي؛ بسبب قلة الدافعية نحو الدراسة وكثرة التغيب عن المدرسة نتيجة عدم الرغبة في التعرض للمتاعب والتنمر. ويعتقد المشارك رقم ١٥ أن أحد أبرز أسباب كثرة التغيب عن المدرسة بالنسبة للتلاميذ وهو أبرز أسباب الرسوب والتسرب المدرسي تعرض الطالب لحالات تعنيف من زملائه في المدرسة، فهناك دراسات تربط بين كثرة الغياب والفشل المدرسي، وبين تعرض الطلاب للتنمر سواء أكان تنمرًا جسديًا أم لفظيًا أم إلكترونيًا من خلال تطبيقات التواصل الافتراضي والألعاب الإلكترونية التي يحرص على استخدامها صغار السن بكثرة، وقد يقود تركيب كاميرات مزودة بتقنيات الذكاء الاصطناعي إلى الكشف عن حالات التنمر قبل تضخمها وتحولها إلى مشكلة يصعب حلها. يذكر أن كثيرًا من جرائم إطلاق النار في المدارس في بعض الدول الغربية خاصة في المدارس الأمريكية هي نتاج التنمر؛ لذلك تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستسهم في الكشف عن حالات العنف وتحليلها بصورة ذكية وإعطاء تنبؤات بمؤشرات وتحليلات عن أكثر الأوقات والأماكن التي من المحتمل أن يقع بها تنمر أو مشاجرة، مما يسهم في التشخيص المبكر للمشكلة والتدخل السريع من الإدارة المدرسية، للتأكيد على توفير بيئة تعليمية آمنة للجميع وهذا من شأنه تقليل نسب الهدر التربوي وتعزيز كفاءة الإنفاق.

ومـن الواضـح أن المشـاركين لديهـم اتجاهـات إيجابيـة تجـاه تطبيقـات الـذكاء الاصطناعـي بصـورة عامـة، وكذلـك اتجاهـات إيجابيـة نحـو دور تطبيقـات الـذكاء الاصطناعـي في تقليـل الهـدر التربـوي المتعلـق بالرسـوب وإعـادة المقرر والسـنة الدراسـية لأكـثر مـن مـرة، وكذلـك الحـد مـن خطـورة التـسرب المدرسي؛ نظـرًا إلى أن الـذكاء الاصطناعـي لديـه كثـير مـن الأدوات المسـاعدة عـلى التنبـؤ وتشـخيص وعلاج الأسـباب المؤديـة لذلـك. وقـد قُسـمت النتائـج إلى نمطـين وكل نمـط تحتـه عـدد من الموضوعـات لتنظيـم المعلومات. ويتنـاول النمـط الأول الهـدر التربـوي وكفـاءة الإنفـاق ويشـمل موضوعـين فرعيـين همـا الهـدر التربـوي وآثـاره الاقتصاديـة و كفـاءة الإنفـاق. وتنـاول النمـط الثـاني دور الـذكاء الاصطناعـي في معالجـة أسـباب الهـدر التربـوي المتعلقـة بالمجـالات التعليميـة، وشـملت سـتة موضوعـات فرعيـة هـي مراعـاة الفـروق الفرديـة بـين المتعلمـين، وتيسـير المناهـج والمحتويـات الدراسـية، والتعامـل مـع التحديـات التعليميـة لـدى المتعلمـين مـن ذوي الإعاقـة، ومعالجـة الفاقـد التعليمـي، والوسـائل التعليميـة، وتشـخيص الواقـع والتخطيـط للمسـتقبل كـما عـرض النمـط الثالـث: دور الـذكاء الاصطناعـي في الحـد مـن أسـباب الهـدر التربـوي المتعلقـة بالمتغـيرات السـلوكية وتشـمل موضوعـين فرعيـة هـي الحضـور والانـصراف للطـلاب، ودور الـذكاء الاصطناعـي في الحـد مـن السـلوكيات الخاطئـة بمـا في ذلـك ودور الـذكاء الاصطناعـي في التقليـل مـن العنـف والتنمـر اللذيـن يؤديـان إلى أضرار كبـيرة مـن أبرزهـا قلـة الدافعيـة للدراسـة وكـثرة التغيـب عـن المدرسـة والتـسرب الـدراسي.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أشـارت نتائـج الدراسـة إلى أن الرسـوب والتـسرُّب مـن المدرسـة لـه عواقـب اقتصاديـة كبـيرة عـلى الفـرد وعـلى الاقتصـاد الوطنـي، وتتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـات (Abotsi et al, ٢٠١٨; Latif, & Hammayun, ٢٠١٥)، ووجـدت الدراسـة أن المشـاركين يعتقـدون بـضرورة تطويـر تمويـل المـدارس الحكوميـة في البـلاد، وتتـماشى هـذه النتيجـة مـع دراسـة (الفايـز و السـدحان, ٢٠٢١). أيضًـا أشـارت نتائـج الدراسـة إلى أن الانقطـاع عـن المدرسـة يُسـبِّب هـدرًا في المـوارد الماليـة، ولا ينسـجم مـع مفهـوم كفـاءة الإنفـاق، وتتفـق هـذه النتيجـة مـع الدراسـات (Abotsi et al, ٢٠١٨; Sarker et al., ٢٠١٨; Latif, & Hammayun, ٢٠١٥). وقـد أشـارت نتائـج الدراسـة الحاليـة إلى أن هنـاك أسـبابًا متعلِّقـة بـالأسرة تُسـبِّب التـسرُّب، بالإضافـة إلى عوامـل تتعلَّـق بالنظـام التعليمـي (Abotsi et al, ٢٠١٨; Sarker et al., ٢٠١٨; Latif, & Hammayun, ٢٠١٥)، كـما أشـارت الدراسـة إلى وجـود انطباعـات إيجابيـة للمشـاركين تجـاه تقنيـات الـذكاء الاصطناعـي بشـكل عـام. ووجـدت الدراسـة أن الـذكاء الاصطناعـي لديـه القـدرة عـلى تحسـين التحصيـل الـدراسي لـدى معظـم الطـلاب، وهـذا سـوف يُـؤدِّي إلى تقليـص التعـثُّر الـدراسي، خاصـة وأن أبـرز أسـباب الرسـوب والتـسرُّب ناجمـة مـن نقـص التحصيـل الـدراسي حسـب وجهـة نظـر المشـاركين، وتفـق هـذه النتائـج مـع دراسـة (Shiao et al., ٢٠٢٣;Zheng et al,.٢٠٢٣). ووجـدت نتائـج الدراسـة أن تطبيقـات الـذكاء الاصطناعـي لهـا القـدرة عـلى معالجـة الكثـير مـن الأمـور التعليميـة، ومنهـا مراعـاة الفـروق الفرديـة بـين المتعلِّمـين, وتيسـير المناهـج والمحتويـات الدراسـية, والتعامـل مـع التحدِّيـات التعليميـة لـدى المتعلِّمـين مـن ذوي الإعاقـة, ومعالجـة الفاقـد التعليمـي, وتعويـض نقـص الوسـائل التعليميـة، وتشـخيص الواقـع والتخطيـط للمسـتقبل، وتتفـق هـذه النتائـج مـع دراسـات (السـيد, ٢٠٢٤; Shiao et al., ٢٠٢٣;Zheng et al,.٢٠٢٣). كـما أشـارت نتائـج الدراسـة إلى إيمـان المشـاركين بقـدرات الـذكاء الاصطناعـي في الحـدِّ مـن أسـباب الهـدر التربـوي المتعلِّقـة بالمتغـيرات السـلوكية، ومنهـا: مراقبـة انضبـاط الطـلاب، وتقليـل العنـف والتنمُّـر، وتتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـة (Di& gone, ٢٠٢٤).

د. سعود غسان البشر وطلابة

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة تُوصي هذه الدراسة بما يلي:

- الاهتمام بمسببات الهدر التربوي من رسوب وتسرُّب، وإقامة الندوات والدراسات للحدِّ من تلك الظاهرة.
- ضرورة الاستفادة من التقنيات التعليمية المزوَّدة بالذكاء الاصطناعي، والتوسُّع في استخدامها في المدارس؛ لِما لها من إيجابيات كبيرة.
- تُوصي الدراسة وزارة التعليم بتصميم تطبيقاتها التعليمية المزوَّدة بالذكاء الاصطناعي؛ لضمان عدم تلقِّي التلاميذ رسائل خاطئة تخالف الثقافة العربية والإسلامية من التطبيقات المصمَّمة بواسطة الغرب.
- إقامة مؤتمرات مستمرة عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختصة بالتعليم.
- إجراء دراسات تعتمد على المنهجية النوعية والمختلطة في موضوعات كفاءة الإنفاق، وقضايا التمويل؛ كونها تُوفر معلومات أكثر عمقًا وثراء من البيانات الكمية.
- عمل دراسات حول أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التحصيل العلمي للطلاب.
- عمل دراسات حول أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخفيض نسب الرسوب والتسرُّب.

المراجع

المراجع العربية

البشر, سعود, الشهري, أ, ابراهيم, ح, اديسا , ع , الرويتع, ع, الشمري , ع , اواتارا كريم. (2024). مقترحات لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية السعودية 2030.المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 58(دراسة مقبولة للنشر)

الجعيدي, وضحا., & العجمي, نوف. (2019). الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنات بمحافظة الخرج. مجلة كلية التربية (أسيوط), 35(9), 721-701.

دليل الذكاء الاصطناعي. (2020). مكتب وزير الدولة للذكاء الاصطناعي, البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي. مسترجع من:
https://ai.gov.ae/wp-content/uploads/2020/02/AIGuide_AR_v1-online.pdf

دليل الذكاء الاصطناعي. (2020). مكتب وزير الدولة للذكاء الاصطناعي, البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي. مسترجع من:
https://ai.gov.ae/wp-content/uploads/2020/02/AIGuide_AR_v1-online.pdf

الرشدان, عبدالله.(2015). في اقتصاديات التعليم.دار وائل للنشر والتوزيع.عمان , الأردن

الرشيدي, غازي.(2018). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت

السيد, م. . (2024). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. مجلة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. المجلد 2 العدد الثالث.

الفايز, فايز & السدحان , عبدالله. (2021). تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء االصطناعي. (2024). الذكاء الاطناعي. مسترجع من
https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/AboutAI.aspx

- وزارة التعليم.(2024). مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. مسترجع من
https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

وزارة التعليم.(2024). مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. مسترجع من
https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

المراجع الأجنبية

Abotsi, A. K., Yaganumah, N., & Obeng, H. E. (2018). Dropouts issues and its economic implications: Evidence from rural communities in Ghana. Journal of Economics and Economic Education Research, 19(1), 1-13.

Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C., & Vandenbussche, J. (2009). The causal impact of education on economic growth: evidence from US. Brookings papers on economic activity, 1(1), 1-73.

Amir-ud-Din, R., Mahmood, H. Z., Abbas, F., Salman, V., & Zafar, S. (2021). Leaving studies because of lack of interest: an analysis of the risk factors of school dropouts in Pakistan. Quality & Quantity, 1-26.

Awan, Masood Sarwar and Malik, Nouman and Sarwar, Haroon and Waqas, Muhammad (2011): Impact of education on poverty reduction. Published in: International Journal of Academic Research , Vol. 3, No. 1 (2011): pp. 659-664.

Bäckman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. Journal of research in crime and delinquency, 54(5), 715-749.

Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: a five-phase process of qualitative data analysis. International Journal of Qualitative Methods, 22, 16094069231183620.

Campbell, D. E. (2006, March). What is education's impact on civic and social engagement. In Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium (pp. 25-126).

Di, C., & Gong, J. (2024). An AI-based approach to create spatial inventory of safety-related architectural features for school buildings. Developments in the Built Environment, 100376.

Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: a systematic review. Interactive Learning Environments, 31(10), 7335-7353.

Inkson, K. (2008). Are humans resources?. Career Development International, 13(3), 270-279.

Irwin, V., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., York, C., Barmer, A., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S. (2021). Report on the Condition of Education 2021 (NCES 2021-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo. asp?pubid=2021144

Latif, A., Choudhary, A. I., & Hammayun, A. A. (2015). Economic effects of student dropouts: A comparative study. Journal of global economics, 3(2), 1-4.

Marino, M. T., Vasquez, E., Dieker, L., Basham, J., & Blackorby, J. (2023). The future of artificial intelligence in special education technology. Journal of Special Education Technology, 38(3), 404-416.

Moussa, W., & Omoeva, C. (2020). The long-term effects of universal primary education: Evidence from Ethiopia, Malawi, and Uganda. Comparative Education Review, 64(2), 179-206.

National Center for Education Statistics (2024). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States. Retreved from https://nces.ed.gov/programs/dropout/index.asp

National Center for Education Statistics. (2024). Status Dropout Rates. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved May 30, 2024, from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coj.

Rud, I., van Klaveren, C., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2018). What drives the relationship between early criminal involvement and school dropout?. Journal of Quantitative Criminology, 34, 139-166.
Sarker, M. N. I., Wu, M., & Hossin, M. A. (2019). Economic effect of school dropout in Bangladesh. International journal of information and education technology, 9(2), 136-142.
Shiao, Y. T., Chen, C. H., Wu, K. F., Chen, B. L., Chou, Y. H., & Wu, T. N. (2023). Reducing dropout rate through a deep learning model for sustainable education: long-term tracking of learning outcomes of an undergraduate cohort from 2018 to 2021. Smart Learning Environments, 10(1), 55.
Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. Journal of Cases on Information Technology (JCIT), 23(1), 1-20.
unesco. (2023).250 million children out-of-school: What you need to know about UNESCO's latest education data. Retrevd fromhttps://www.unesco.org/en/articles/250-million-children-out-school-what-you-need-know-about-unescos-latest-education-data
Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. Complexity, 2021(1), 8812542.
Zheng, L., Niu, J., Zhong, L., & Gyasi, J. F. (2023). The effectiveness of artificial intelligence on learning achievement and learning perception: A meta-analysis. Interactive Learning Environments, 31(9), 5650-5664.

مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

إعداد:
د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية - كلية التربية بجامعة الملك سعود

سفر بن عبدالله القرني- طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
صالح بن سالم الدوسري- - طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
عبدالعزيز بن محمد السماعيل -- طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
محمد بن صالح العامري - طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
مهدي بن عبدالله القرمادي- - طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في إحدى الجامعات السعودية. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وبالتحديد منهجية دراسة الظواهر، وذلك لملائمتها أهداف وأسئلة البحث. شملت عينة الدراسة ٢٠ مشاركًا تم إجراء مقابلات شبه منظمة معهم. أظهرت النتائج أن المدارس الحكومية تعتمد على مصدر تمويلي وحيد، وهو المخصصات المالية المعتمدة من وزارة التعليم. ويعتقد المشاركون أن هناك حاجة لتنويع مصادر التمويل في المدارس الحكومية. كما بينت النتائج أن مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل ميزانية المدارس أو الأنشطة والبرامج التعليمية وغير التعليمية ضعيفة. وأشارت الدراسة إلى وجود عوائق تعيق مساهمة هذه المنظمات، أبرزها التشريعات القانونية واللوائح الإدارية، مما يحد من المشاركة الفاعلة لهذه المنظمات في تقديم الدعم المالي لمؤسسات التعليم العامة في البلاد. تؤكد نتائج الدراسة على أن مساهمة المنظمات في تمويل المدارس الحكومية يجب أن تتم وفق ضوابط، ويجب ألا يكون هناك اعتماد مطلق على هذه الموارد المالية خشية انقطاعها مما قد يؤثر على ميزانية المدارس. و قدمت الدراسة عددًا من المبادرات التي من شأنها تعزيز مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية السعودية.

الكلمات الاستدلالية: اقتصاديات التعليم, تمويل المدارس, تمويل المدارس الحكومية, مساهمة المنظمات في تمويل التعليم, ميزانية المدرسة.

The contribution of profit and non-profit organizations to financing public schools in the Kingdom of Saudi Arabia: A qualitative study

Dr. Saud G Albeshir
Abdulaziz Mohammad Alismail
MAHDI ABDULLAH ALQRMADI
MOHAMMAD SALEH ALAMIRI
SAFAR ABDULLAH ALGARNE
SALEH SALEM AL DOSARI
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University

Abstract:

The study aims to identify the contribution of profit and non-profit organizations in financing public schools in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of graduate students at a Saudi university. The study relied on the qualitative approach, specifically the methodology of studying phenomena, to suit the research objectives and questions. The study sample included ٢٠ participants who were interviewed semi-structured. The results showed that public schools depend on a single funding source: financial allocations approved by the Ministry of Education. Participants believe there is a need to diversify funding sources in public schools. The results also showed that the contribution of profit and non-profit organizations to financing school budgets or educational and non-educational activities and programs could be more substantial. The study indicated that there are obstacles that hinder the contribution of these organizations, most notably legal legislation and administrative regulations, which limit the effective participation of these organizations in providing financial support to public educational institutions in the country. The study results confirm that organizations' contributions to financing public schools must be carried out according to controls, and there must not be absolute dependence on these financial resources for fear of their interruption, which may affect the schools' budget. The study presented several initiatives that would enhance the contribution of profit and non-profit organizations in financing Saudi public schools.

Keywords: economics of education, school financing, public school financing, organizations' contribution to education financing, school budget

المقدمة

تعتبر الدول المتقدمة التعليم حجر الزاوية في خططها التنموية، إدراكاً منها لأهمية التعليم في تطوير الموارد البشرية. التعليم هو أحد أبرز أشكال الاستثمار في الموارد البشرية في أي مجتمع. لهذا السبب، نجد أن الدول المتقدمة تنفق مبالغ طائلة على التعليم من ميزانيتها السنوية، وتخصص نسبة كبيرة من الضرائب المفروضة على مختلف شرائح المجتمع والقطاعات لتنمية الموارد البشرية عبر مؤسسات التعليم (الرشدان, ٢٠١٥). وهناك علاقة وثيقة بين الإنفاق على التعليم والنمو الاقتصادي، لذا؛ فإن الإنفاق على التعليم ليس تبذيراً للموارد، بل هو استثمار في الأجيال القادمة. الاستثمار في التعليم والمدارس الحكومية والتعليم الجيد يسهم في تحقيق العديد من أشكال التنمية للمجتمعات، بما في ذلك المجالات الاقتصادية والاجتماعية والأمنية والثقافية، ويساهم في التنمية المستدامة (الغامدي, ٢٠٠٦). تفرض الدول المتقدمة قوانين صارمة تلزم الأهالي بإرسال أطفالهم للمدارس بشكل منتظم، وقد يتعرض أولياء الأمور لعقوبات قاسية تصل إلى السجن وسحب رعاية الأطفال في حالة عدم التزامهم بذلك، بما في ذلك التعليم المنزلي الذي يعتبر قانونياً في عدد من الدول الغربية، إيماناً من هذه المجتمعات بأهمية التعليم (البشر, ٢٠٢٣). و مراجعة الإنفاق على التعليم في الدول المتقدمة توضح القيمة التي توليها تلك المجتمعات للتعليم. على سبيل المثال، أنفقت بريطانيا حوالي ١١٦ مليار جنيه إسترليني على التعليم في عام ٢٠٢١، ما يشكل نسبة ٤٫٦٪ من الدخل القومي، إيماناً بأهمية التعليم (Institute for Fiscal Studies, ٢٠٢٤). كما أنفقت الولايات المتحدة الأمريكية في عام ٢٠٢١/٢٠٢٠ أكثر من ٩٢٧ مليار دولار على التعليم ما قبل الجامعي، وبلغ متوسط كلفة الطالب في المدارس العامة هناك ١٨٫٦١٤ دولار في العام المذكور(National Center for Education Statistics,٢٠٢٤).

آمنت المملكة العربية السعودية منذ تأسيسها بأهمية التعليم. ففي بداية قيام الدولة السعودية الثالثة، قامت بإنشاء إدارة للتعليم أطلقت عليها اسم مديرية المعارف العامة و. منذ ذلك الحين، استمر التعليم الحكومي في الانتشار بجميع أرجاء الوطن، وشمل التعليم للإناث أيضًا. شهد مستوى التعليم في المملكة تطورًا ملحوظًا، حيث أصبحت الأمية شيئًا من الماضي، وبلغت نسبة التحاق الطلاب في المدارس مستويات من بين الأفضل عالميًا (الغامدي, ٢٠٠٠; الهيئة العامة للإحصاء, ٢٠١٧; وزارة التعليم, ٢٠٢٤). يُعزى هذا الإنجاز، بعد فضل الله سبحانه وتعالى، إلى حرص الحكومة المستمر على نشر التعليم. و شهد عدد المدارس ارتفاعًا كبيرًا في العقود القليلة الماضية، ليصل إلى حوالي ٢٤ ألف مدرسة حكومية، يدرس فيها أكثر من ستة ملايين طالب. يعمل في هذه المدارس حوالي نصف مليون معلم، بالإضافة إلى آلاف الإداريين والعاملين في وظائف متنوعة مثل فنيي المختبرات وحراس المباني المدرسية. وبلغت ميزانية التعليم العام في المملكة لعام ٢٠٢٣ حوالي ١٣٦ مليار ريال سعودي، وهو ما يُشكِّل حوالي ١٩٫٢٥ ٪ من إجمالي ميزانية الدولة، وقد نمت ميزانية التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث ارتفعت من حوالي ١٢٥ مليار ريال سعودي عام ٢٠١٨ إلى حوالي ١٨٩ مليار ريال سعودي في عام ٢٠٢٣ ويشمل هذا المبلغ الأموال المخصصة لمؤسسات التعليم العالي (وزارة المالية). وهذا النمو مدفوع باهتمام الحكومة السعودية بمجال التعليم واهتمامها بتوفير أفضل الموارد التعليمية للطلاب من جميع المستويات.

مشكلة الدراسة

أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بتوفير التعليم، مما أدى إلى إيصال الخدمات التعليمية إلى كل التجمعات السكانية في السعودية البلد المترامي الأطراف، حيث بلغ عدد المدارس أكثر من ٢٤,٠٠٠ مدرسة حكومية، بالإضافة إلى آلاف المدارس الخاصة ويعمل في هذه المدارس أكثر من ٦٠٠,٠٠٠ موظف بين الكادر التعليمي والإداري (وزارة التعليم,٢٠٢٤). يتزامن هذا التوسع في عدد المدارس والمباني الدراسية والموظفين مع ارتفاع في فاتورة التعليم، كنتيجة طبيعية للزيادة السريعة في عدد الموظفين والمباني المدرسية، مما أدى إلى زيادات كبيرة في ميزانيات وزارة التعليم خلال العقود والسنوات الأخيرة. ذكرت عدة دراسات أن المدارس الحكومية تعتمد على مصدر واحد للتمويل وهو الأموال القادمة من وزارة التعليم، وهو مصدر غير كاف لتمويل جميع الأنشطة والبرامج داخل المدرسة، مما يجعلها بحاجة إلى مبالغ تمويلية إضافية وكشفت دراسات أن مساهمة الشركات الخاصة والجمعيات الخيرية ضعيف ولا يذكر في تمويل قطاع التعليم العام في البلاد (الحربي, ٢٠٢٤; العتيبي و المفيز , ٢٠٢٢: العتيبي, ٢٠٠٤; خوجة والمنقاش, ٢٠١٩). في عام ٢٠١٦، انطلقت رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تهدف إلى الاستدامة المالية في القطاعات الحكومية، بما في ذلك المدارس الحكومية. يشهد القطاع التعليمي حراكا غير مسبوق في المرحلة الحالية في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تشجع على المبادرات الإبداعية، وتوفير الاستدامة المالية للقطاع التعليمي بما في ذلك الشراكات مع القطاع الخاص والمنظمات غير الربحية (رؤية ٢٠٣٠, ٢٠١٦) . و تهدف الدراسة إلى التعرف على مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في إحدى الجامعات السعودية.و تتميز هذه الدراسة بأنها الأولى من نوعها في هذا المجال التي تعتمد المنهجية النوعية، مما يميزها عن الدراسات الأخرى، ويتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقليص الفجوات في أدبيات اقتصاديات التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

١. ما هي آراء طلاب الدراسات العليا حول مساهمة المنظمات الربحية في تمويل المدارس الحكومية؟
٢. ما هي آراء طلاب الدراسات العليا حول مساهمة المنظمات غير الربحية في تمويل المدارس الحكومية؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس من هذه الدراسة هي اكتشاف تصورات طلاب الدراسات العليا حول دور المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية. وهناك أهداف فرعية للدراسة هي:

- التعرف على آراء المشاركين حول آلية تمويل التعليم في المدارس الحكومية.
- معرفة على واقع مساهمة المنظمات الربحية في تمويل المدارس الحكومية من وجهة نظر المشاركين.
- التعرف مبررات مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية.
- اكتشاف العوائق التي تحول دون مساهمة المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية.
- التعرف على سبل تفعيل دور المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية.

مصطلحات الدراسة:

- المدارس الحكومية: يُقصد بالمدارس الحكومية في هذه الدراسة جميع المدارس العامة التي تمولها الحكومة وتخضع لإشراف وزارة التعليم.
- المنظمات الربحية :في هذا البحث، يُقصد بالمنظمات الربحية تلك الكيانات التي تهدف إلى تحقيق الربح من خلال تقديم السلع والخدمات. المنظمات غير الهادفة للربح: تُعرَّف المنظمات غير الربحية بأنها الكيانات التي لا تهدف إلى تحقيق الربح، بل تركز على تحقيق أهداف اجتماعية، إنسانية، خيرية، أو ما شابهها.

- تمويل المدارس الحكومية: يقصد بتمويل المدارس الحكومية جميع التدفقات المالية، سواء عبر الطرق التقليدية مثل الأموال الحكومية المخصصة لتمويل المدارس العامة من خلال ميزانية وزارة التعليم، أو عبر البدائل التمويلية الحديثة التي تساند المخصصات الحكومية، مثل الشراكات والتبرعات. هناك خلاف بين الباحثين حول تقسيم مصادر تمويل التعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمويل التعليم ومصادره:

يعد موضوع تمويل التعليم جزءًا من موضوع النفقات التعليمية ونفقاتها (الرشدان, ٢٠١٥). يقصد بتمويل المدارس الحكومية جميع التدفقات المالية، سواء عبر الطرق التقليدية مثل الأموال الحكومية المخصصة لتمويل المدارس العامة من خلال ميزانية وزارة التعليم، أو عبر البدائل التمويلية الحديثة التي تساند المخصصات الحكومية، مثل الشراكات والتبرعات. هناك خلاف بين الباحثين حول تقسيم مصادر تمويل التعليم. قسم العتيبي (٢٠٠٤) مصادر تمويل التعليم إلى مصدرين رئيسيين: المصادر الحكومية والمصادر غير الحكومية. تشمل المصادر الحكومية جميع الأموال التي تخصصها الدولة من ميزانيتها لقطاع التعليم. تقوم أغلب الدول بتخصيص مبالغ مالية من الميزانية العامة للدولة للإنفاق على التعليم بمختلف مستوياته. يختلف حجم الإنفاق الحكومي حسب السياسة التمويلية التي تتبعها الدولة. تذهب هذه الأموال إلى المخصصات الرأسمالية مثل شراء الأراضي والأثاث، أو المخصصات التشغيلية المتعلقة ببنود الأجور والفواتير وغيرها. أما المصادر غير الحكومية، فهي تشمل جميع الموارد المالية المتاحة للمدارس والنظام التعليمي من غير الحكومات. تشمل هذه المصادر الرسوم الدراسية، القروض، المدارس المنتجة، ومساهمات المؤسسات الاجتماعية والشراكات والمساعدات الدولية. أما الغامدي (٢٠٠٦) فقد قسّم مصادر تمويل التعليم إلى ستة مصادر رئيسية:

- المصادر الحكومية: وهي الأموال التي تخصصها الدولة في ميزانيتها السنوية العامة لقطاع التعليم.
- المشاركة الاجتماعية: تشمل مساهمات القطاع الخاص من مؤسسات، شركات، هيئات، جمعيات، وأفراد في تمويل التعليم سواء بأموال نقدية أو عينية.
-. المساعدات الخارجية: وهي إسهامات من دول أجنبية في شكل منح لتمويل بعض المشروعات التعليمية.
- القروض الداخلية: وتعني اقتراض الدولة من البنوك المحلية لتمويل المشروعات التعليمية.
- القروض الخارجية وتشمل اقتراض الدولة من الخارج بهدف تمويل مشاريع تعليمية.
- المنح الخارجية: وهي منح تقدمها الدول الغنية للدول الفقيرة بهدف تمويل مؤسساتها التعليمية.

الدراسات السابقة:

قام العتيبي والحبيب (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان «إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية». هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في السعودية من خلال استعراض واقعة ومجالاته ومعوقاته. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمين الاستبانة لجمع معلومات الدراسة. شملت عينة الدراسة ٣٩٢ مسؤولاً من مسؤولي التعليم العام ومسؤولي القطاع الخاص. وجدت نتائج الدراسة أن إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام من وجهة نظر مسؤولي التعليم العام ومسؤولي القطاع الخاص ضعيف بشكل عام. وأظهرت النتائج أن أبرز المجالات التي يمكن للقطاع الخاص تمويلها من وجهة نظر مسؤولي التعليم العام هي تقديم الجوائز التشجيعية للطلاب، وطباعة النشرات التربوية، وإنشاء المرافق المدرسية. بينما اقترح مسؤولو القطاع الخاص أن يركز القطاع الخاص على مجالات تدريب الطلاب، وتقديم المساعدات النقدية، وتقديم الجوائز التشجيعية. كما وجدت الدراسة أن هناك معوقات كبيرة تعترض مساهمة القطاع الخاص في تمويل التعليم العام من وجهة نظر المشاركين. ومن هذه المعوقات، عدم اهتمام مسؤولي التعليم بالقطاع الخاص وإمكانياته، وعدم وجود أنظمة ولوائح واضحة تنظم إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام، وعدم وضوح الدور المطلوب من القطاع الخاص في قضايا التعليم، بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين إدارات التعليم وممثلي القطاع الخاص. قدمت الدراسة العديد من المقترحات، منها تطوير الأنظمة والإجراءات الإدارية والمالية في قطاع التعليم، وتشكيل لجان مشتركة بين القطاعين، وإنشاء مجلس عالٍ للتعليم العام يضم ممثلين عن القطاع الخاص.

قدَّمت الرويس (٢٠١٧) دراسة بعنوان «واقع الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية من وجهة نظر قائدات ووكيلات مدارس التعليم العام في مدينة الدوادمي»، وقد بحثت هذه الدراسة واقع الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية من وجهة نظر قائدات ووكيلات مدارس التعليم العام بمدينة الدوادمي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وأوضحت نتائج الدراسة ضعف الشراكة المجتمعية في تمويل مدارس التعليم العام قسم البنات، كما غاب التخطيط الاقتصادي والمالي السليم لتنمية موارد المدارس الذاتية. وأوصت الدراسة بتفعيل مراكز الشراكة المجتمعية في قطاع التعليم في مدينة الدوادمي، والاستفادة من الأوقاف كمصدر مهم.

قدَّمت الشهري والمنقاش (٢٠١٨) دراسة بعنوان «استثمار المواهب الطلابية كبديل مُساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية»، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الاستفادة من مواهب الطالبات في برامج رعاية الموهوبات المنفذة حاليًّا في تمويل التعليم، وكذلك حصر معوقات ومُتطلَّبات الاستفادة من الموهوبات في ابتكار موارد مُساندة لتمويل التعليم، ثم وضع التوصيات في النهاية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة. وتوصَّلت الدراسة إلى أن أهم عناصر الاستفادة من برامج رعاية الموهوبات القائمة كبديل مُساند لتمويل التعليم هي تأهيل الموهوبات للمشاركة في المسابقات العالمية، وبرامج تسريع الموهوبات للمراحل العليا، والاستفادة من الموهوبات في رفع مستوى التحصيل الدراسي لقريناتهن المتعثِّرات. وقد رأت الدراسة أن من أهم معوقات الاستفادة من الموهوبات: ضعف الدعم المقدَّم من القطاع الخاص، وإهمال الطالبات لمواهبهن، وضعف الدعم المقدَّم من إدارة المدرسة، وضعف وعي المدرسة بأهمية تنمية الطالبات الموهوبات. وقد أشارت الدراسة إلى أهمية استثمار المواهب الطلابية في تمويل التعليم عن طريق ورش العمل، وتطوير الوسائل التعليمية، والاستفادة من المواهب في تدوير التالف والرجيع، وتوفير الموارد المالية التي تدعم برامج تطوير الموهوبين.

جاءت دراسة خوجه والمنقاش (٢٠١٩م) بعنوان: تمويل مدارس التعليم العام من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة حالة مدرسة حكومية للبنات في مدينة الرياض، وهدفت إلى التعرف على واقع تمويل إحدى المدارس الحكومية للبنات في مدينة الرياض عن طريق الشراكة المجتمعية، من خلال: التعرف على اللوائح والتعاميم المنظمة للشراكة المجتمعية فيها، وتحديد آليات تطبيق الشراكة المجتمعية في المدرسة قيد الدراسة، وأوجه دعم تمويل العملية التعليمية فيها من خلال الشراكة المجتمعية، والوقوف على الصعوبات التي تواجهها في تطبيق الشراكة المجتمعية. ولتحقيق ذلك استُخدم منهج دراسة الحالة، وجُمعت البيانات النوعية للدراسة، باستخدام أداة المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء لجنة الشراكة المجتمعية بالمدرسة، البالغ عددهم (٩) أعضاء، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود أدلة وتعاميم منظمة لعمليات الشراكة المجتمعية في المدارس، ووجود أوجه دعم وتمويل للعمليات التعليمية في المدرسة قيد الدراسة تحققت من خلال الشراكة المجتمعية (مالية ومادية، وتعليمية وثقافية، واجتماعية، وصحية)، مع وجود صعوبات (ثقافية وتنظيمية وبيئية) تواجه تطبيق الشراكة المجتمعية بالمدرسة، منها: عدم وعي بعض المؤسسات لدور الشراكة المجتمعية، وطلب بعض الجهات رسوم رمزية لعقد الشراكة المجتمعية مع المدرسة، وأوصت الدراسة بالاستفادة من تجربة المدرسة في مجال الشراكة المجتمعية التي تحققت من خلال الدعم المالي والمادي لأنشطتها، والتوعوي لمنسوباتها، وبناء بوابة وطنية إلكترونية للشراكة المجتمعية تكون حلقة وصل بين جهات أطراف الشراكة المجتمعية مثل وزارة التعليم، وزارة التجارة والاستثمار، وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وتحفيز القطاع الخاص على القيام بدور أكبر في الشراكة المجتمعية مع المدارس وفق ما تحدده المدرسة بناءً على احتياجها من خلال التثقيف والتدريب، وبناء المسؤولية الاجتماعية لدى تلك الجهات، وقياسها عبر عدد من المؤشرات المرتبطة.

جاءت دراسة الجهني (٢٠١٩م) بعنوان: آليات تطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك، وهدفت إلى تطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك من خلال عرض الإطار المفاهيمي للشراكة المجتمعية، كما تعكسه الأدبيات التربوية، وبيان أسس الشراكة المجتمعية ومبرراتها بالمملكة العربية السعودية، وتحديد الآليات المقترحة لتطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي: يمكن التوصل إلى أن المجتمع المحلي ممثل بالأفراد (خبراء ومختصين وقادة مجتمع، ومنظمات وجمعيات أهلية) أن يقوموا خبراتهم في مجال التربية والاقتصاد والفنون والآداب والعلوم وتوظيفها في الانتفاع بآرائهم ومقترحاتهم في سبيل النهوض برسالة المدرسة ومساعدتها على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، وذلك من خلال تقديم المقترحات المتعلقة بالتطورات المعاصرة من ثورة معرفية وتكنولوجية، ودعم حلقات النقاش والدورات التدريبية لتنمية العاملين بالمدرسة، وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهها المدرسة، ودعم الأبحاث والدراسات المتعلقة بالإصلاح المدرسي، وعقد الندوات والمؤتمرات المشتركة بين أولياء الأمور والعاملين بالمدرسة لتبادل الخبرات، ومساعدة المدرسة على تطوير خدماتها الداخلية للطلاب والخارجية لأولياء الأمور، وتنظيم زيارات ميدانية لربط الإطار النظري في المناهج بما هو عملي وتطبيقي، والشراكة في دعم الاحتفالات والأعياد الوطنية والدينية والتفاعل الإيجابي مع محيط المدرسة، ويمكن تفعيل الشراكة المجتمعية بين مدارس مدينة تبوك ومؤسسات المجتمع المحلي من خلال عدة آليات تتمثل فيما يأتي: معرفة المدرسة لأدوارها في عملية الشراكة، تفعيل مجالس الآباء، تفعيل دور منظمات المجتمع المدني، تفعيل متطلبات الشراكة المجتمعية، تفعيل آلية (نقل التكنولوجيا)، تفعيل برامج التعليم التعاوني، دور وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تفعيل الشراكة الأسرية، تفعيل التواصل مع الأسرة، تفعيل شراكة المدارس مع القطاع الخاص، تفعيل الشراكة مع الجامعات. وأوصت الدراسة بحث رجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني على تقديم الدعم المتطلب لتفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم، وعمل البرامج والندوات التوعوية المستمرة لتوعية أعضاء المجتمع المحلي بأهمية الشراكة المجتمعية في التعليم وأدوار كل منهم وآليات تحقيق ذلك.

أجرت (العمود والمظفر ٢٠٢١) دراسة بعنوان: «درجة تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميز»، وهدفت إلى معرفة درجة تفعيل مديري المدارس لمبادرة الشراكة المجتمعية في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميز المقدمة من وزارة التعليم في مجالات الشراكة المجتمعية، والكشف عن التحديات التي تواجه إدارات المدارس، حيث استخدمت المنهج الوصفي من خلال الاستبانة، وطبقت على عينة مكونة من (٢٠١) مديرة مدرسة في محافظة الأحساء. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تفعيل إدارات المدارس للمبادرة جاء بدرجة «موافق بشدة»، إضافة إلى موافقة أفراد الدراسة بشدة على التحديات التي تواجه التفعيل، وكان أبرز هذه التحديات قلة توافر القيادات المتخصصة والمؤهلة لتفعيل برامج الشراكة المجتمعية، وزيادة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق الإدارات المدرسية.

جاءت دراسة جليسة (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على الشراكة المجتمعية بين جامعة الباحة ومدارس التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والكشف عن واقع الشراكة بينهما، وإبراز التحديات التي تعيق تفعيل هذه الشراكة، ومن ثم التوصل إلى آليات توظيف الشراكة المجتمعية كمدخل تعزيز الشراكة بين جامعة الباحة ومدارس التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت الباحثة أداة (الاستبانة) وقُسّمت إلى جزأين: الجزء الأول وُجّه لعينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، والآخر طُبق على عينة عشوائية من قادة وقائدات مدارس منطقة الباحة، بلغ عددهم للمجموعتين (١٥٠)، وتوصلت الدراسة إلى أن جامعة الباحة تمتلك قيادة فعّالة اهتمت بوضع خطة جيدة للشراكة المجتمعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية ومنها الاعتماد على الثروة البشرية والاهتمام بها، والانتقال إلى مجتمع المعرفة، كما أن من أبرز معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية كثرة الأعباء الإدارية، ونقص في تدريب القيادات المدرسية، وأن المشاركة المجتمعية يمكن أن تجرى بوسائل وأساليب مختلفة مثل: زيادة الموارد المحدودة وتطوير المناهج والمقررات الدراسية، ووضع الحلول للمشكلات التعليمية، وضرورة تعزيز الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية، خاصة بعد أن ثبت نجاحها في تحسين وتطوير التعليم في عدد من دول العالم، كما أوصت الباحثة بالعمل على استحداث جهاز إشراف وتقويم ومراقبة علمية؛ لرصد وتنظيم التعاون بين جامعة الباحة ومؤسسات المجتمع المختلفة وتكون وظيفته دراسة الوضع الراهن لتحديد الشراكات المطلوبة، وإعداد دليل يوضح فيه الجهات التي يمكن إقامة الشراكات المجتمعية معها وكيفية تفعيل هذه الشراكات، ونشر ثقافة الشراكات والخدمات التطوعية سواء على مستوى الأشخاص أو المجتمع ككل، وتشكيل لجان إعلامية مؤهلة للتسويق والإعلان عن إنجازات الجامعة، مع التبني الكامل لإبداعات العاملين والطلبة في الجامعة والعمل على تطويرها إلى مشروعات منتجة.

أجرت العتيبي والمفيز (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قيادات التعليم، وقيادات القطاع غير الربحي. وقد استخدمت الباحثة المنهج المزجي. حيث توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: حصول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الكمية والنوعية على درجة منخفضة في الخدمات التعليمية والمساندة. وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات من أهمها: ضرورة إشراك القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام وتقديم الخدمات التعليمية والمساندة بوصفه شريكًا في تحقيق التنمية، وتحديد البرامج التعليمية الإثرائية المراد من القطاع غير الربحي دعمها، وإنشاء المؤسسات والجمعيات الأهلية المتخصصة في رعاية الموهوبين، وفتح المجال للقطاع غير الربحي لتقديم خدمات التعلم الرقمي والاستثمار في مرافق المدرسة، والتشجيع على إنشاء المراكز البحثية غير الربحية.

هدفت دراسة الضبعان (٢٠٢٢) إلى تحديد درجة إسهام إدارات مدارس التعليم بمحافظة حفر الباطن في بناء الشراكات المجتمعية من وجهة نظر مديري المدارس، تبعًا لمتغيرات النوع والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مستعينة بالاستبانة التي وزعت على (٣٣٤) مديرًا ومديرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لإسهام إدارات المدارس في بناء الشراكات المجتمعية هو (٣,١٣) بدرجة متوسطة، وقد أوصت الدراسة بالعمل على زيادة الوعي المجتمعي بأهمية الشراكة المجتمعية، ووضع معايير واضحة ومحددة لاختيار أعضاء لجنة الشراكة المجتمعية في المدرسة، والتواصل مع مؤسسات القطاع الخاص وغير الربحي خارج المحافظة وتفعيل جوانب التطوع وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

قام ساكاموتو (Sakamoto, ٢٠٢٢) بدراسة بعنوان «تمويل المدارس العامة بتمويل خاص: المقايضة بين الكفاءة وحقوق الملكية لتمويل المدارس متعددة الأطراف في البنجاب، باكستان». تهدف هذه الدراسة إلى تحليل تأثير الأموال الخاصة على كفاءة وعدالة تمويل المدارس الحكومية في البنجاب، باكستان، باستخدام بيانات من أحد مشاريع التعلم والإنجازات التعليمية في مدارس البنجاب. يكشف التحليل أن المدارس التي تعتمد على الرسوم الدراسية أو مساهمات المجتمع المحلي تميل إلى تقليل النفقات الرأسمالية غير الفعالة. وكشفت الدراسة أن الاعتماد الكبير على الرسوم المدرسية والتبرعات من القطاع الخاص يمكن أن يقلل من الكفاءة العامة، ولم تجد الدراسة علاقة بين تمويل القطاع الخاص وتحسين التحصيل العلمي للطلاب.

أجرى الحربي (٢٠٢٤) دراسة بعنوان «بدائل تمويل التعليم العام من وجهة نظر قادة المدارس الحكومية بالمدينة المنورة». اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي وقام بتطوير استبانة لجمع المعلومات للدراسة. بلغت عينة الدراسة ٢٢٨ مشاركًا. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين لديهم اتجاهات إيجابية نحو تنويع مصادر تمويل المدارس الحكومية. كما أظهرت النتائج أن المشاركين يوافقون بشدة على خيار تمويل القطاع الخاص للمدارس الحكومية في المملكة، وكذلك على تلقي المدارس الحكومية تمويلاً من المجتمع المحلي. وأشارت الدراسة إلى وجود عوائق لتفعيل دور الشركات الخاصة والمجتمع المدني في تمويل المدارس، ومن أبرز هذه العوائق المشكلات المتعلقة بالأنظمة والتشريعات الحكومية المتعلقة بتلقي التبرعات وتفعيل الشراكات، والمركزية العالية في النظام التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعميق المفاهيم المتعلقة بتمويل المنظمات التعليمية بشكل عام وتمويل مؤسسات التعليم العام بشكل خاص. كما اعتمدت الدراسة على الأدبيات السابقة في صياغة أسئلة وأهداف الدراسة الحالية. بالإضافة إلى ذلك، استفادت الدراسة من توصيات البحوث السابقة، مثل توصية دراسة الحربي (٢٠٢٤) التي أكدت على أهمية إجراء دراسة ذات منهجية نوعية حول بدائل تمويل مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. و تتميز هذه الدراسة عن غيرها بمنهجيتها النوعية، وهي حسب علم الباحثين أول دراسة نوعية تستكشف دور المنظمات الربحية وغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية في السعودية. هذا يميز الدراسة و يؤهلها لسد فجوة كبيرة في الأدبيات العلمية المنشورة حول هذا الموضوع.

عينة الدراسة والمنهجية:

تمَّ اختيار عيِّنة الدراسة بطريقة العيِّنة القصدية، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٢٠ طالبًا من طلاب الدراسات العليا في إحدى الكليات في السعودية، وبعد أخذ موافقة عيِّنة الدراسة قام الباحث الأوَّل بإجراء مقابلات مع عيِّنة الدراسة عن طريق برنامج زووم في عام ٢٠٢٤م، وقد تمَّ تسجيل المقابلات؛ بقصد التأكُّد من صحة المعلومات، وتمَّ تحويل المقابلات الصوتية إلى نصوص مكتوبة، وكما تمَّ استخدام مراجعة الأقران؛ للتأكيد على مصداقية وثبات المعلومات النوعية والتي هي دائمًا محل للجدل. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي لمناسبته أهداف البحث، والبحث النوعي يساعد في فهم العديد من الموضوعات بصورة أكثر عمقًا من خلال أدوات جمع المعلومات النوعية ومن ضمنها المقابلات، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية دراسة الظواهر في البحث النوعي كمنهجية بحثية لهذا البحث، وتهتمُّ منهجية دراسة الظاهرة كمنهجية بحثية نوعية بتسليط الضوء على الأفكار بشأن الظاهرة المدروسة بعيدًا عن الاهتمام بتعميم النتائج (الرشيدي, ٢٠١٨). وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المعلومات المقترحة من (Bingham, ٢٠٢٣) والمكوَّنة من خمس مراحل: ففي المرحلة الأولى: تمَّ تنظيم بيانات المقابلات وتكوين الترميز للموضوعات المشتركة. وفي المرحلة الثانية: تمَّت عملية فرز البيانات. وفي المرحلة الثالثة: تمَّت عملية فهم البيانات، أمَّا في المرحلة الرابعة: فيتمُّ تفسير البيانات والتي تمَّ بها تحديد الأنماط والموضوعات. وفي المرحلة الخامسة والأخيرة: تمَّ شرح البيانات.

النتائج:

بعد تحليل وتنظيم المعلومات تم تقسيم النتائج إلى نمطين هما آراء طلاب الدراسات العليا حول مساهمة المنظمات الربحية في تمويل المدارس الحكومية والنمط الثاني ما هي آراء طلاب الدراسات العليا حول مساهمة المنظمات غير الربحية في تمويل المدارس الحكومية.

النمط الأول: آراء طلاب الدراسات العليا حول مساهمة المنظمات الربحية في تمويل المدارس الحكومية.

قسمت النتائج المتعلقة في النمط الأول أربعة موضوعات فرعية هي:

- واقع ومعوقات تمويل المنظمات الربحية للمدارس الحكومية
- مبررات تمويل المدارس الحكومية من قبل المنظمات الربحية
- سلبيات تمويل المنظمات الربحية للمدارس الحكومية
- المبادرات المقترحة لتفعيل دور المنظمات الربحية في تمويل المدارس الحكومية

١,١: واقع ومعوقات تمويل المنظمات الربحية للمدارس الحكومية

اتفق المشاركون أن تمويل المنظمات الربحية مثل الشركات والمتاجر سوف يكون له ثمرات إيجابية كبيرة على قطاع التعليم في المملكة وسوف يخفف الكثير من الأعباء المالية على الحكومة. ويعتقد المشاركون أن دعم القطاع الخاص للمدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية لا يرقى للمستوى المطلوب، وينبغي على الشركات ورجال الأعمال تقديم دعم أكبر لمؤسسات التعليم العام في المملكة. يرجع المشاركون أسباب هذا الدعم غير الكافي إلى عوامل متعددة، أبرزها التشريعات واللوائح غير المناسبة، بالإضافة إلى ثقافة المنظمات الخاصة العاملة في المملكة. أشار المشاركون إلى أن غياب اللوائح المنظمة لتلقي التبرعات في المدارس الحكومية من قبل وزارة التعليم يعد من أبرز أسباب عزوف القطاع الخاص عن تمويل المدارس الحكومية خلال العقود الماضية. و قد يكون لدى بعض رجال الأعمال والميسورين والخريجين السابقين رغبة في التبرع للمدرسة التي درسوا بها أو للمدرسة القريبة من مسكنهم كرد جميل للمجتمع من خلال دعم المدارس. ومع ذلك، لا توجد طريقة واضحة للتبرع، مما يؤدي إلى خسارة الكثير من مصادر التمويل للمدارس الحكومية. لذلك، يقترح المشاركون إصدار لائحة متعلقة بالجوانب المالية في المدارس الحكومية توضح طرق استقبال وصرف المبالغ المالية الواردة للمدرسة من جهات غير حكومية. ويعتقد بعض المشاركين أن القطاع الخاص في تاريخه الطويل في البلاد يستفيد أكثر مما يفيد، حيث لم يقم إلا عدد قليل من رجال الأعمال السعوديين ببناء مشاريع أو مرافق تفيد المواطنين رغم ضخامة المبالغ التي جنوها. ومع ذلك، يرون أن دور المنظمات الربحية بدأ يتغير بفضل رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تدعو الشركات ورجال المال والأعمال للعب دور إيجابي في المجتمع، مما يجعل الفرصة سانحة في الوقت الحالي لكي تستفيد المدارس الحكومية من دعم ممثلي القطاع الخاص.

١,٢:مبررات تمويل المدارس الحكومية من قبل المنظمات الربحية

ذكر المشاركون عدة مبررات لضرورة مشاركة القطاع الخاص، ممثلاً بالشركات ورجال الأعمال، في دعم وتمويل برامج المدارس الحكومية في السعودية. فقد أكدوا أن للقطاع الخاص دورًا وطنيًا في دعم مسيرة التعليم، حيث إن التعليم ليس رفاهية بل هو الطريق لازدهار البلاد وتطورها بعد فضل الله تعالى. فكلما كان التعليم في حالة جيدة، انعكس هذا التأثير على بقية القطاعات في الدولة. و تحدثت مجموعة من المشاركين عن الارتباط الوثيق بين التعليم والاقتصاد. فكلما كان التعليم أفضل، كانت الحالة الاقتصادية في البلاد أفضل. دعم المؤسسات التعليمية يضمن أن تكون التجارة والحراك المالي في القطاع الخاص أفضل في المملكة بفضل كثرة المتعلمين وجودة التعليم. يجب أن يكون للقطاع الخاص دور في ذلك كونهم مستفيدين من مخرجات المدارس الحكومية. وأكد بعض المشاركون على أهمية دور المدارس، خاصة الثانوية، في إعداد الطلاب لسوق العمل. فإذا كان خريج الثانوية مؤهلًا بشكل جيد ويملك المهارات المطلوبة، فإن ذلك يوفر الكثير من الجهد والمال على القطاع الخاص الذي يضطر في كثير من الأحيان إلى تدريب الموظفين. يقترح المشاركون أن تقوم الشركات بتمويل برامج مختارة داخل المدارس الثانوية لتأهيل الطلاب على المهارات التي يتطلبها العمل في الشركات

١,٣:سلبيات تمويل المنظمات الربحية للمدارس الحكومية

تشير النتائج إلى عدد من السلبيات المحتملة في حالة توسيع تمويل المنظمات الربحية لمؤسسات التعليم العام ومن هذه السلبيات المحتملة، قد تظهر مظاهر سلبية تتعارض مع أخلاقيات المجتمع والمدرسة والقيم الإسلامية. وقد تفتح هذه الشراكات ثغرات تؤدي إلى فساد مالي و شبهات تحوم حول بعض ممثلي المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، قد تنشغل المدرسة عن هدفها الأساسي. عندما يدخل الجانب المالي في العملية التعليمية، قد يتأثر التركيز على التعليم والمخرجات بسبب تركيز الإدارة المدرسية والكادر التعليمي على موضوع التبرعات والأموال. هذه من السلبيات المحتملة. كما قد يكون هناك تدخل من قبل ممثلي الشركات في القرارات التربوية في بعض المدارس مستقبلا. لذا، يجب وضع ضوابط واضحة لعملية الشراكات، -خصوصا- فيما يتعلق بالجانب المالي. قد تكون هناك سلبيات، و-كما هو الحال- في أي أمر، لا تخلو الأمور من إيجابيات وسلبيات.

١,٤: المبادرات المقترحة لتفعيل دور المنظمات الربحية في تمويل المدارس الحكومية

قدم المشاركون مقترحات لتعزيز مشاركة القطاع الخاص ورجال الأعمال في دعم وتمويل المدارس الحكومية.واقترح المشاركون تنظيم لوائح تلقي التبرعات والهبات للمدارس الحكومية وجعلها أكثر مرونة، بهدف تشجيع رجال الأعمال على التبرع بسرعة أكبر كما أكدوا على أهمية وضوح القوانين والتشريعات التي تنظم عملية التبرعات، وضمان الشفافية وتعزيز مبادئ الحوكمة لضمان حقوق ومسؤوليات جميع الأطراف. يجب أن تكون العمليات المالية واضحة ومفصلة، لضمان الحفاظ على حقوق المدرسة وتوضيح طرق وآليات صرف المبالغ التي تأتي عن طريق الشراكات مع القطاع الخاص . وأشارت نتائج الدراسة أن من المقترحات التي سوف يكون لها أثر على تشجيع المنظمات الربحية على دعم المدارس بشكل عام والمدارس الحكومية بشكل خاص هي إعطاء بعض الامتيازات للشركات التي تدعم التعليم مثل إعفاءات ضريبية أو تكريم علني ونحوها من طرق التقدير. واقترح المشاركون مبادرات تخصيص جزء من المبلغ الذي ينجح مدير المدرسة أو الأساتذة أو الكادر الإداري في جلبه من رجال الأعمال كحافز لهم، مما يشجع جميع أعضاء المدرسة على جلب الرعايات والأموال للمدرسة. كما اقترح عدد من المشاركين وضع إعلانات للشركات الراعية في مداخل ومخارج وعلى بعض جدران المدارس الحكومية، ووضع العلامات التجارية للشركات الراعية على صفحات المدارس على وسائل التواصل الاجتماعي. يهدف ذلك إلى تسويق منتجات الشركات الراعية للطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

و من المبادرات المقترحة لجذب الشركات الخاصة هي عقد لقاءات دورية بين ممثلي المدرسة وممثلي القطاع الخاص، يتم فيها دعوة رجال الأعمال لتسويق البرامج التعليمية وغير التعليمية التي تحتاج إلى دعم مالي من قبل القطاع الخاص. كما تشمل المبادرات تكريم الشركات ورجال الأعمال الذين دعموا المدرسة في المدة الماضية، مما يجذب المزيد من التمويل للمدارس، حيث إن العديد من رجال الأعمال والشركات يرغبون في دعم الأنشطة المجتمعية، وخاصة أن دعم المدارس يعد جزء من المسؤولية الاجتماعية للمنظمات الخاصة. اقترح بعض المشاركين أيضا إطلاق مسابقات ومبادرات مدرسية مثل مسابقات لتحفيظ القرآن أو تصميم غرفة مصادر، وجعل المسابقات بأسماء الشركات الممولة أو رجال الأعمال الذين يمولون تلك المبادرات. وتعزيز مشاركة القطاع الخاص ورجال الأعمال في تمويل ودعم المدارس الحكومية يمكن أن يحقق فوائد كبيرة للتعليم والمجتمع ككل. من خلال تنظيم لوائح واضحة ومرنة، وتقديم حوافز مشجعة، وتسويق فعال، يمكن جذب المزيد من الدعم المالي والمشاركة الفعالة من القطاع الخاص في تحسين جودة التعليم وتطوير المدارس الحكومية.

النمط الثاني: آراء طلاب الدراسات العليا حول مساهمة المنظمات غير الربحية في تمويل المدارس الحكومية.

قسمت النتائج المتعلقة في النمط الثاني أربعة موضوعات فرعية هي:

- o واقع ومعوقات تمويل المنظمات الغير الربحية للمدارس الحكومية
- o مبررات تمويل المدارس الحكومية من قبل المنظمات الغير الربحية
- o ايجابيات و سلبيات تمويل المنظمات الربحية للمدارس الحكومية
- o المبادرات المقترحة لتفعيل دور المنظمات غير الربحية في تمويل المدارس الحكومية

٢,١: واقع ومعوقات تمويل المنظمات الغير الربحية للمدارس الحكومية

توصلت الدراسة إلى أن المشاركين يعتقدون أن مشاركة المنظمات غير الربحية، بما في ذلك الجمعيات الخيرية، لا تزال دون المستوى المأمول في تمويل برامج وأنشطة المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية. هناك عدة مبررات ومعيقات تحد من تفعيل دور الجمعيات الخيرية والمنظمات غير الربحية بشكل عام في دعم الأنشطة التي تقوم بها المدارس الحكومية. من أبرز تلك المعوقات، كما ذكر المشاركون، هو عدم وجود لوائح تنظم العمل بين الطرفين: المدارس الحكومية والمنظمات غير الربحية. وجود هذه اللوائح سيساهم في تقليص الثغرات وتفعيل الشراكات الحقيقية بين المدارس والمنظمات غير الربحية، مما يعود بالنفع على الطلاب والمعلمين والمجتمع ككل. أي دعم للمدرسة سيساهم في تطوير مهارات الطلاب، وهو أمر إيجابي يسهم في تعزيز المخرجات التعليمية في المملكة. وذكر بعض المشاركين أن أحد أسباب عزوف الجمعيات الخيرية والمنظمات غير الربحية عن تقديم الدعم الحقيقي وتمويل بعض البرامج في المدارس هو عدم قناعته بأهمية التعليم. حيث تخصص العديد من الجمعيات الأموال لدعم برامج محددة، مثل كفالة الأيتام وبناء المساجد، وهي أمور حسنة، لكن التعليم أيضًا له فوائد كبيرة على المجتمع، وقد حث الدين الإسلامي على التعليم وطلبه. لذا، يجب أن تعيد الجمعيات النظر في تخصيص بعض الدعم للتعليم، لما له من تأثير إيجابي على المجتمع.

٢,٢: مبررات تمويل المدارس الحكومية من قبل المنظمات غير الربحية

وقد قدم المشاركون مبررات عديدة لأهمية مشاركة المنظمات غير الربحية في تمويل بعض الأنشطة والبرامج في المدارس الحكومية. من أبرز هذه المبررات أن المدارس تضم عددًا كبيرًا من أفراد المجتمع، خصوصًا الطلاب صغار السن، الذين يواجهون ظروف اجتماعية واقتصادية متباينة. بعض هؤلاء الطلاب ينتمون إلى الطبقة الفقيرة من المجتمع، والبعض الآخر لديه مشكلات اقتصادية واجتماعية، وبعضهم من الأيتام. لذلك، دعم هذه المدارس يعني دعم شريحة كبيرة من المجتمع. كما أن المدارس تعتبر مكانًا يحتوي على تمثيل حقيقي للمجتمع. لذا، يتطلب من المنظمات غير الربحية الاهتمام بالمدارس. ومن أبرز المبررات لدعم الجمعيات والمنظمات غير الربحية، خاصة الجمعيات الخيرية، هو أن المدارس تقوم بتعليم الأطفال الخير، والتعليم له مكانة عظيمة في الإسلام. فالعديد من المتبرعين لهذه الجمعيات يبتغون طلب الرضا من الله تعالى، ويؤمنون بأن تقديم الصدقات لدعم المشاريع الخيرية هي من أوجه الخير الكبيرة، والتعليم جزء أساسي من هذه المشاريع. لذلك، يجب على المنظمات غير الربحية وضع دعم المدارس الحكومية كأولوية في أنشطتها المستقبلية.كما أشار عدد من المشاركين إلى أن تقديم التبرعات التي تتلقاها الجمعيات الخيرية إلى المدارس الحكومية هو أفضل من توجيهها إلى بعض المشاريع التي قد لا تكون واضحة الهدف . فالطلاب هم مستقبل الوطن والقوة العاملة المستقبلية، وتأهيلهم بالشكل المطلوب هو مسؤولية كبيرة لا تقتصر على الحكومة فقط، بل تشمل أيضًا المجتمعات والمنظمات . لذلك يجب على المنظمات غير الربحية القيام بدورها الوطني والإنساني بدعم هذه المدارس بما تستطيع من أموال خصوصًا أن بعض المنظمات الخيرية لديها أوقاف وأصول كثيرة، ويمكن أن تصرف جزء من عوائد هذه الأوقاف والأصول على المدارس الحكومية.

٢,٣: ايجابيات وسلبيات تمويل المنظمات الغير الربحية للمدارس الحكومية

ذكر المشاركون عددًا من الفوائد للشراكات بين المدارس الحكومية والمنظمات غير الربحية في مجال التمويل. من أبرز هذه الفوائد هو توفير دعم إضافي للمدارس، مما يؤدي إلى توسيع مصادر التمويل وجلب أموال من أطراف غير تقليدية، وهذا بدوره يدعم العديد من البرامج والأنشطة المدرسية، مما ينعكس إيجابياً على مخرجات المدرسة. كما أن هذه الشراكات تخفف الضغط على الحكومة، خاصة مع زيادة عدد الطلاب والمدارس في السنوات الأخيرة، مما يحد من قدرة وزارة التعليم وميزانيتها على توفير كل الدعم المطلوب للأنشطة والبرامج. كما يساهم الدعم المالي للمنظمات غير الربحية للمدارس الحكومية في تخفيف هذا الضغط من خلال دعم العديد من البرامج، خاصة فيما يتعلق بالمصروفات الرأسمالية مثل المكيفات ووسائل التعليم. هذا يساعد على تقليل التكاليف ويجعل المدارس أكثر مرونة ومواكبة للتطورات. من الفوائد الأخرى هو خلق حراك داخل المدارس من خلال التواصل مع الجمعيات غير الربحية، مما يخلق بيئة عمل محفزة للمدراء والمعلمين، خاصة مع تقديم الجوائز للمعلمين المتميزين. وأكد المشاركون أن تفعيل الشراكات بين ممثلي المنظمات غير الربحية والمدارس الحكومية يخلق نوعًا من المنافسة بين المنظمات غير الربحية لدعم التعليم، وهذا ينعكس إيجابياً على القطاع التعليم وتطوره.

ومع ذلك، هناك بعض السلبيات التي أشار إليها المشاركون في حالة توسع الشراكات بين المدارس الحكومية والمنظمات غير الربحية. من هذه السلبيات، خطورة الاعتماد المفرط على الأموال القادمة من الجمعيات الخيرية، مما قد يؤدي إلى توسع المدارس في برامج قد يصعب تمويلها في حال انسحاب تلك الجمعيات. لذا يجب أن يتم التوسع في البرامج والأنشطة بشكل مدروس. كما أن انشغال الإدارة المدرسية في بناء علاقات مع ممثلي المنظمات غير الربحية قد يقلل من قدرتها على تخصيص الوقت مهامها الرئيسية وهي إدارة المدرسة والاهتمام بالشؤون التعليمية للطلاب، مما قد يؤثر على مخرجات التعليم. أيضًا، قد يؤدي تدفق الأموال إلى ممارسات غير مسؤولة وضياع بعض الحقوق، وقد يكون هناك استخدام غير مناسب للسلطة من قبل بعض المدارس، مما يخلق نوعًا من الفوضى. لذا يجب أن تكون هناك آلية واضحة لجمع تلك التبرعات وتكون تحت مراقبة دائمة و لصيقة من وزارة التعليم أو الجهات الحكومية المعنية.

٢,٤: المبادرات المقترحة لتفعيل دور المنظمات الغير الربحية في تمويل المدارس الحكومية

اقترح المشاركون عددًا من المبادرات التي يمكن أن تفعل دور الشراكات بين المدارس الحكومية والمنظمات غير الربحية. من ضمن ما اقترحه المشاركون في هذا الجانب هو وضع لوائح واضحة وعادلة لآليات جمع التبرعات وعقد الشراكات المالية بين ممثلي المدارس الحكومية والمنظمات غير الربحية، مما يساهم في تعزيز مبدأ الشفافية والحوكمة في المجتمع والمنظمات التعليمية، وكذلك يقوم بحماية حقوق المدارس والعاملين فيها من جهة، وتقليل الفساد الإداري لا قدر الله. من المبادرات كذلك، عمل حصر من قبل إدارة المدرسة، بمساعدة بعض المعلمين والمشرفين، للطلاب الذين يعانون من مشكلات اقتصادية واجتماعية، وتكوين قاعدة بيانات للطلاب الأكثر حاجة. وذلك بهدف عرض تلك الحالات على الجمعيات والمنظمات غير الربحية، مما يمكن من كفالتهم، حيث أن كثيرًا من هؤلاء التلاميذ هم من الأشخاص المستحقين للدعم من تلك الجمعيات. ولكن، كثير من الأسر لديها نوع من التعفف عن طلب الحاجة من الآخرين. لذلك يأتي دور المدرسة في مساعدة هؤلاء التلاميذ على تجاوز الصعوبات التي يواجهونها في الحياة، مما قد يؤثر على تحصيلهم العلمي. لذا، عمل حصر وقاعدة بيانات للطلاب هو أمر هام وضروري في المراحل المستقبلية، في حالة تشريع جمع التبرعات والإعانات المالية من خلال الشراكات بين المدارس الحكومية والمنظمات غير الهادفة للربح. ويعتقد المشاركون أن عقد لقاءات دورية بين ممثلي المدارس الحكومية ومتخذي القرار في المنظمات غير الهادفة للربح من شأنه تنسيق الجهود بشكل أفضل. أثناء هذه اللقاءات، يتم عرض البرامج والمشاريع التي تحتاج إلى تمويل في المدارس الحكومية على ممثلي المنظمات غير الربحية. ومن وسائل تشجيع هذه المنظمات على لعب دور في دعم المدارس الحكومية، إرسال التقارير المدرسية للمنظمات التي تدعم تلك المدارس، مما يساهم في توطيد العلاقة وبناء علاقات متينة، وبالتالي توسيع حجم الاستفادة من العوائد المالية المقدمة من قبل تلك المنظمات. هذا من شأنه إفادة الطلاب بشكل خاص ومنسوبي المدارس بشكل عام. كما أن وضع إعلانات للمنظمات غير الربحية في المرافق المدرسية يمكن أن يخلق نوعًا من التقدير لممثلي تلك المنظمات. لذلك، من المهم وضع شعارات المنظمات غير الربحية التي تدعم بعض البرامج والأنشطة داخل المدارس الحكومية في مداخل ومخارج المدرسة وعلى صفحات المدارس على شبكات التواصل الاجتماعي.

مناقشة النتائج:

أشارت النتائج إلى أن عينة الدراسة تؤكد أن اعتماد المدارس الحكومية على مصدر واحد للتمويل، وهو الأموال المخصصة من الحكومة عبر وزارة التعليم، يحد من قدرة هذه المدارس على تطوير برامجها وأنشطتها. ويعتقد المشاركون أنه حان الوقت لتنويع مصادر تمويل المدارس الحكومية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الحربي, ٢٠٢٤; العتيبي و المفيز , ٢٠٢٢: العتيبي, ٢٠٠٤; خوجة والمنقاش, ٢٠١٩). كما أبدى المشاركون اعتقادهم بأن تمويل المنظمات الربحية وغير الربحية سيكون له آثار إيجابية بشكل عام. وكشفت النتائج أن مساهمة المنظمات الربحية، مثل الشركات والمؤسسات التجارية، وكذلك المنظمات غير الربحية، بما في ذلك الجمعيات الخيرية، في تمويل المدارس الحكومية لا ترتقي إلى المستوى المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الحربي, ٢٠٢٤; العتيبي و المفيز , ٢٠٢٢: العتيبي, ٢٠٠٤; خوجة والمنقاش, ٢٠١٩). وأشارت النتائج إلى وجود مسؤوليات وطنية وإنسانية واجتماعية تقع على عاتق المنظمات العاملة في البلاد تجاه قطاع التعليم بشكل عام والمدارس الحكومية بشكل خاص. واعتقد المشاركون أن هناك العديد من العوائق التي تحد من تمويل المنظمات الربحية وغير الربحية للمدارس الحكومية، من بينها غياب التشريعات والأنظمة الفاعلة، وعدم قناعة تلك المنظمات بمسؤولياتها تجاه مؤسسات التعليم العام، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج (الرويس, ٢٠٠٧; الحربي, ٢٠٢٤; العتيبي, ٢٠٠٤; خوجة والمنقاش, ٢٠١٩). وعرضت النتائج بعض الإيجابيات والسلبيات المحتملة في حالة التوسع في تمويل المنظمات الربحية وغير الربحية للمدارس الحكومية. كما اقترحت الدراسة بعض المقترحات لتفعيل مساهمة هذه المنظمات في تمويل المدارس الحكومية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث توصي الدراسة بالنقاط التالية:

- تأسيس مركز بحثي متخصص في قضايا اقتصاديات مؤسسات التعليم العامة في المملكة العربية السعودية.
- عقد لقاءات دورية لمناقشة قضايا تمويل مؤسسات التعليم العامة في البلاد.
- العمل على وضع تشريعات تسهل تمويل المدارس الحكومية من مختلف شرائح المجتمع.
- وضع آلية واضحة لطرق تمويل المدارس الحكومية من قبل المنظمات.
- إجراء دراسات نوعية تستهدف اكتشاف أسباب عدم مساهمة المنظمات الربحية وغير الهادفة للربح في تمويل البرامج والأنشطة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مسؤولي تلك المنظمات.
- إجراء دراسات حول الإيجابيات والسلبيات المحتملة في حالة التوسع في تمويل المدارس الحكومية من قبل الأفراد والمؤسسات.

المراجع

البشر، سعود. (2023). واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية: دراسة وصفية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع93 ، 54 - 67. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1393146

جليسة، سمر إبراهيم محمود. (2021). الشراكة المجتمعية بين جامعة الباحة ومدارس التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030: دراسة تقويمية. دراسات في التعليم الجامعي، ع51، -333 388. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1167129 _

الجهني، هيله بنت ضحيان. (2019). آليات تطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك. مجلة التربية، ع 183، ج3، -475 517. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1046701

الحربي, عبدالعزيز. (2024).بدائل تمويل التعليم العام من وجهة نظر قادة المدارس الحكومية بالمدينة المنور. المجلة العربية للنشر . العدد65

خوجه، هيفاء محمد، والمنقاش، سارة بنت عبد الله. (2019). تمويل مدارس التعليم العام من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة حالة مدرسة حكومية للبنات في مدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج8، ع2، -164 177. مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record/1029527

الرشدان, عبدالله.(2015). في اقتصاديات التعليم.دار وائل للنشر والتوزيع.عمان , الأردن

الرشيدي, غازي.(2018). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت

الرويس، شيخة سلطان.. (2017). واقع الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية من وجهة نظر قائدات ووكيلات مدارس التعليم العام في مدينة الدوادمي . مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. ع. 4، مارس 2017. ص ص. 358-335 تم استرجاعه من search.shamaa.org .

الشهري، زانة عبدالرحمن مغرم، و المنقاش، سارة بنت عبدالله. (2018). استثمار المواهب الطلابية كبديل مساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع3 ، 164 - 207. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/880898

الضبعان، شلاش بن مقبل شلاش. (2022). إسهامات إدارات مدارس التعليم العام بمحافظة حفر الباطن في بناء الشراكات المجتمعية: دراسة ميدانية. مجلة التربية، ع193, ج2 ، 403 - 443. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1275478

العتبي, غلباء و المفيز, خولة.. (2022). واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق, 37(119), 259-356. doi: 10.21608/ sec.2022.270452

العتيبي، فهد بن عباس، و الحبيب، فهد بن إبراهيم. (2004). إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/527202

العمود، مها و المظفر, فاطمة. (2020). درجة تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميز . المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل : العلوم الإنسانية والإدارية. مج. 22، ع. 1، 2021. ص ص. 136-129 تم استرجاعه من search.shamaa.org .

الغامدى, حمدان. (2000). تطور التعليم العام فى المملكة العربية السعودية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية, 36(2), -231

الغامدي, عبدالله.(2006). الإنفاق على التعليم. مكتب التربية العربي لدول الخليج, الرياض, السعودية.
الهيئة العامة للاحصاء . (2017). مسح التعليم والتدريب. مسترجع من
https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf
وثيقة رؤية 2030. (2016). موقع الرؤية الافتراضي. مسترجع من
.https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.p
وزارة التعليم.(2024). مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. مسترجع من
https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx
وزارة المالية.2023.بيان الميزانية العامة للدولة للعام المالي 2023م. مسترجع من
.https://www.mof.gov.sa/budget/2023/Pages/default.aspx

Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: a five-phase process of qualitative data analysis. International Journal of Qualitative Methods, 22, 16094069231183620.
Institute for Fiscal Studies.(2024).Annual reports. Retrved from
https://ifs.org.uk/education-spending/annual-reports
National Center for Education Statistics. (2024). Public School Expenditures. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved May 30, 2024, from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cmb.
Sakamoto, J. (2022). Financing public schools with private funds: Efficiency–equity trade-off of multi-stakeholder school financing in Punjab, Pakistan. Education Policy Analysis Archives, 30(75). https://doi.org/10.14507/epaa.30.6828

عام

الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

د. سعود غسان البشر
أ. خالد بن ناصر الدوسري - طالب دراسات عليا بقسم الإدارة العليا
أ. سعود بن بليه آل-فهاد - طالب دراسات عليا بقسم الإدارة العليا
أ- منيف بن عيسى الزهراني - طالب دراسات عليا بقسم الإدارة العليا

قسم الإدارة التربوية, كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخَّص

أصبحت مسألة توفير الخدمات التعليمية العامة ذات الجودة المرتفعة من القضايا الهامة، حيث إنَّ ارتفاع جودة المخرجات التعليمية يقود تطوُّر الدول والمجتمعات، وقد كانت المدارس التقليدية هي الخيار التعليمي الوحيد المتاح لأبناء الأُسَر الفقيرة، سواء كانت تلك المدارس فاعلة أو لا، وقد بدأت في العقود القليلة الماضية بعض الدول في إتاحة خيارات تعليمية مجانية بجانب المدارس العامة التقليدية، ومن ضمن ذلك المدارس ذاتية الإدارة. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في دول الولايات المتحدة الأمريكية، إنجلترا، السلفادور وكندا، وذلك نظرًا للخبرة الكبيرة لتلك الدول في هذا النوع من المدارس، كما تهدف الدراسة إلى معرفة سُبُل استفادة القطاع التعليمي في السعودية من خبرات الدول التي سبقتنا في تأسيس المدارس ذاتية الإدارة، وتُقدِّم الدراسة بعض الاقتراحات والتوصيات لتطبيق المدارس ذاتية الإدارة في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: المدارس ذاتية الإدارة, المدارس البديلة, الخيارات التعليمية, المدارس المستقلة, الإدارة التربوية.

Charter schools in some countries and the way of benefiting from this type of schools in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Saud Ghassan Albeshir- Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University
Khalid Nasser Aldawsari-Master›s student in the Educational Administration Program, King Saud University
Saud Baliyyah Alfahhad-Master›s student in the Educational Administration Program, King Saud University
Munif Essa Alzahrani-Master›s student in the Educational Administration Program, King Saud University

ABSTRACT

The issue of providing public educational services of high quality has become an important issue, as the high quality of educational outcomes drives the development of countries and societies. Traditional schools were the only educational option available to the children of low-income families, whether those schools were effective or not. In the past few years, some countries have started to offer free educational options in addition to traditional public schools, including charter schools. This study aims to identify the reality of charter schools in the United States of America, England, El Salvador, and Canada due to the great experience of those countries in this type of school. The study furthermore seeks to find out how the educational sector in Saudi Arabia can benefit from the experiences of countries that preceded us in establishing self-managed schools. The study also presents some suggestions and recommendations for implementing charter schools in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Self-managed schools, alternative schools, educational options, charter schools, educational administration.

المقدِّمة:

تُولي الدول في العقود الماضية أهمية كبيرة لتطوير قدراتها ومواردها البشرية؛ لكون تلك الموارد البشرية هي أثمن ثروة تحتويها الدول، وتُعتبر مؤسَّسات التعليم هي أهم الكيانات القادرة على تطوير القدرات والمهارات للأجيال القادمة، لذلك لا تتردَّد الحكومات في استقطاع مبالغ كبيرة من ميزانياتها وتُخصِّصها لمجال التعليم. وقد اختلفت التوقُّعات من المدارس، ففي بداية المدارس العامة كان الهدف الأساسي من المدارس تعليم الأطفال الثقافة المحلية والقراءة والكتابة والحساب، بينما أصبحت التوقُّعات من المدارس أكبر وأكثر تعقيدًا من السابق.

ولم يَعُد توفير الخدمات التعليمية هو الشغل الشاغل لكثير من الحكومات حول العالم، حيث أصبح توفير الخدمات التعليمية من المسلَّمات في كثير من الدول، لكن ما يشغل الكثير من المهتمِّين -بما فيهم المسؤولون- هي جودة المدارس ومخرجاتها في ظلِّ تنافُس اقتصادي وتقني شرس بين الدول، وفي ظلِّ التطوُّر التقني والانفتاح الثقافي والاقتصادي والعولمة بات التنافُس الاقتصادي والأمني والعلمي بين الدول هو سمة العصر، وأصبحت المقارنات بين مخرجات التعليم أمرًا حتميًّا يُؤثر في مسيرة التعليم. فعلى سبيل أن نتيجة التفوُّق السوفيتي في مجال الفضاء في النصف الثاني من القرن الماضي تَمَّ إصدار قانون الدفاع الوطني في الولايات المتحدة عام ١٩٥٨، وذلك لدعم مؤسَّسات التعليم بما فيها المدارس لتطوير برامجها العلمية؛ لتواكب التوقُّعات، ومن العوامل التي تُؤثِّر في سياسات التعليم حول العالم في السنوات الأخيرة هي نتائج الاختبارات الدولية، حيث أصبحت نتائج تلك الاختبارات من المؤشِّرات الرئيسة لجودة مخرجات التعليم، حيث يسهل مقارنة أداء الطلاب من مختلف دول العالم في تلك الاختبارات المعيارية، لذلك نُلاحظ كثيرًا من التغيُّرات في اللوائح والأنظمة لمحاولة تحسين درجات الطلاب في الاختبارات الدولية، والتي يعتقد بعض المختصِّين أن تحسُّن درجات الطلاب في الاختبارات الدولية يعني تحسُّن جودة التعليم، وهناك مختصُّون يرون أنَّه لا علاقة بينهما (البشر, ٢٠٢٣).

ومن آثار مقارنات مخرجات التعليم بين الدول خاصة في ظلِّ انتشار تطبيق الاختبارات الدولية كثُرت الانتقادات والتشكيك حول صلاحية الأنظمة التعليمية التقليدية ومدارسها وقدرتها على مُواكبة التغيُّرات السريعة التي يشهدها العالم، وفي عام ١٩٨٣ أصدرت الحكومة الأمريكية تقرير «الأمَّة في خطر»، وهو تقرير طويل يُوضِّح أنَّ المدارس التقليدية ومخرجاتها في الولايات المتحدة فاشلة، وتحتاج إلى إصلاح، كما يُشكِّك التقرير في صلاحية الأنظمة التعليمية والمدارس التقليدية في قدرتها على التحسُّن. وبغضِّ النظر عن مصداقية تلك المعلومات الواردة في التقرير نجح هذا التقرير في تحشيد كثير من المهتمِّين في المجال التعليمي وأولياء الأمور ضد مدارس الحيِّ التقليدية. ومن ثمار هذه التقرير أنَّه مهَّد لشكلٍ جديد من المدارس في الولايات المتحدة والعالم، وهي المدارس ذاتية الإدارة التي تتمتَّع بنوعٍ من الاستقلالية والمرونة في إدارة شؤونها وبتمويل حكومي كامل تمامًا مثل تمويل المدارس التقليدية(Ravitch, ٢٠١٦;Lackney, ٢٠١٥).

والإدارة الذاتية للمدرسة هي أسلوب إداري قام على مبادئ اللامركزية والمشاركة المجتمعية في ضوء التقويم المستمر بما يمنح أعضاء الإدارة المدرسية سُلطة واستقلالية وحرية في صناعة القرارات واتخاذها بما يتفق مع أهداف المدرسة وإمكانياتها المتاحة، ويُمكنهم من أداء مهامهم بفاعلية وكفاءة (السيسي .٢٠١٤). والإدارة المستقلَّة هو أحد المفاهيم الحديثة في الإدارة الذي يُوجِّه الهيئات والمؤسَّسات للمُشاركة مع المعنيين في اتخاذ القرارات عبر توزيع السلطة؛ لتحقيق الأهداف المرجوَّة. (سليم، ٢٠١٥)، وتُعتبر الإدارة الذاتية مدخلًا إداريًّا حديثًا يستند إلى فكرة أنَّ المؤسَّسة التعليمية هي وحدة إدارية مستقلَّة بذاتها، حيث تتمتَّع بالحرية في إدارة شؤونها عن طريق تعزيز اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، ومع ذلك، فإنَّ المؤسَّسة التعليمية مُلتزمة بنظام فعَّال من المساءلة، حيث يتمُّ تقييم جودة المخرجات التعليمية التي تُقدِّمها. (العجمي، ٢٠٠٥).

وترجع أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة في أنَّها تُطوِّر البيئة المدرسية؛ مِمَّا يُساعد على تفعيل الكفاءة الإدارية، وتحسين المخرجات التعليمية من خلال الشفافية في التعامل بين أعضاء المؤسَّسة التعليمية والمجتمع المحلِّي، وذلك من خلال تعاونهم في اتخاذ القرارات مِمَّا ينعكس على تحسين الرضا الوظيفي لدى العاملين، وسرعة إنجاز العمل المدرسي. كما تُساهم الإدارة الذاتية في تمكين المزيد من المرونة والحرية للمدرسة، ومِمَّا ينتج عنه سُرعة في اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لمواجهة المعضلات التعليمية. وتسعى الإدارة الذاتية إلى القضاء على البيروقراطية الإدارية، والعمل بمبدأي تفويض السلطة والمحاسبية، وأيضًا يُساهم تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في نشر الرقابة الذاتية للعاملين في المدرسة، وتحفيز التقويم الذاتي داخل المدرسة (مؤذن، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ الإصلاح التعليمي ضرورة لتواكب مؤسَّسات التعليم العام رسالتها في ضوء عالَم سريع التغيُّرات، ومن ضمن المبادرات التي قامت بها بعض الدول التقليلُ من مركزية التعليم والحدُّ من البيروقراطية الإدارية، ومنح المزيد من المساحات والصلاحيات لمديري المدارس؛ لاتخاذ القرارات التي تصبُّ في المصلحة العامة. وتشهد المملكة العربية السعودية حراكًا وتطوُّرًا سريعًا في جميع المجالات منذ إطلاق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، ومن ضمن القطاعات التي تشهد الكثير من التحديثات والتحسينات قطاع التعليم، وفي ظلِّ تعزيز المبادرات الخلَّاقة التي يشهدها قطاع التعليم في المملكة في الوقت الحالي حان الوقت لإيجاد بدائل تعليمية مجانية بجانب المدارس الحكومية التقليدية؛ وذلك لتعزيز التنافُس الحميد بين مؤسَّسات التعليم العامة المموَّلة حكوميًّا، ومن أهم أشكال المدارس المجانية في العالَم والتي ثبت دورها في تطوير مخرجات التعليم بشكل جيد هي المدارس الذاتية الإدارة، لذلك من الأهمية بمكان دراسة إمكانية إيجاد هذا النوع من المدارس في السعودية في المرحلة القادمة، وهذا من شأنه تحسين الوضع التعليم العام وخلق نوع من التنافُسية بين المدارس التقليدية والمدارس ذاتية الإدارة؛ مِمَّا ينعكس بالإيجاب على المستفيدين من الخدمات التعليمية، وكذلك سيكون له الأثر الكبير في تطوير الموارد البشرية في البلاد وازدهارها.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع المدارس الذاتية الإدارة في الدول التالية: الولايات المتحدة، السلفادور، إنجلترا وكندا؟
- ما هي سُبُل الاستفادة من تجارب الدول في المدارس الذاتية الإدارة في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرُّف على مفاهيم وخصائص المدارس الذاتية الإدارة.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في الولايات المتحدة الأمريكية.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في إنجلترا.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في جمهورية السلفادور.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في كندا.
- التوصُّل لإمكانية الاستفادة من تجارب دول الولايات المتحدة، إنجلترا، السلفادور، كندا وخبراتها في الإدارة الذاتية في المدارس العامة في المملكة العربية السعودية.

منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقام الباحثون بالاطلاع المتأنِّي والدقيق على الدراسات والإحصائيات الرسمية المنشورة في الحاويات العلمية المحكمة والموثوقة؛ للتوصُّل إلى المعلومات التي تُساهم في التوصُّل إلى استنتاجات تُجيب عن الأسئلة التي يُؤطِّرها هذا البحث، وقد استُخدمت هذه المنهجية لملاءمتها لأهداف وأسئلة البحث.

أهمية الدراسة:

تتزامن هذه الدراسة مع التغيُّرات الإصلاحية التي تتبنَّاها حكومة المملكة في الوقت الحالي في ظلِّ رُؤية ٢٠٣٠ التي تدعم مسيرتها نحو الإصلاح والتطوير في شتى المجالات، ومن ضمنها التعليم، لذلك تسعى هذه الدراسة لتقديم نموذج من المدارس غير التقليدية، وهي المدارس ذاتية الإدارة التي تَمَّ اعتمادها في عدد كبير من الدول كطريقة لإصلاح التعليم وتوفير خيارات إضافية للتعليم الأساسي المجاني؛ مِمَّا يضمن عدالة أكبر في التعليم. كما يستمدُّ البحث أهميته من المعلومات والتوصيات التي يُنتظر أن تُسفر عنها الدراسة بناءً على واقع المدارس الذاتية الإدارة في عدَّة دول. وتُعتبر نتائج هذا البحث مهمَّة للمسؤولين ومُتَّخِذي القرار في القطاع التعليمي في المملكة العربية السعودية، حيث إن هناك فرصَ نجاحٍ كبيرة قد تُحقِّقها المدارس الذاتية الإدارة في حال إقرارها في المملكة، وأيضًا تُعدُّ هذا الدراسة مرجعًا للمدارس الذاتية الإدارة في عددٍ من الدول التي لم يسبق عرضها بحسب علم الباحثين في مقالات علمية منشورة، وهذا من شأنه إضافة أهمية أخرى للدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري:

خصائص الإدارة الذاتية وإيجابياتها:

يقوم مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على مجموعة من السمات والخصائص الداعمة له، والتي تُميِّزه عن غيره من المداخل الإدارية الأخرى، وتتمثَّل سمات وخصائص الإدارة الذاتية للمدرسة في كونها: (مؤذن، ٢٠١٧، ٩١-٩٢)

١- تُمثِّل نوعًا من الإصلاح الإداري في مجال التعليم، يقوم على مبدأ المشاركة والحرية والاستقلالية واللامركزية والمساءلة.

٢- تُعدُّ بمثابة الإستراتيجية التي تقوم برسم السياسات ووضع الأهداف وتصميم خُطط وبرامج العمل المدرسي؛ ليتمَّ تنفيذها من قِبَل المجالس الإدارية بالمدرسة؛ ضمانًا لتحقيق رسالة مدرسية تعليمية واضحة ومتطوِّرة.

٣- تسعى لتحقيق الأهداف العامة التي تُخطِّط المدرسة لها في ضوء عملية التحليل البيئي، وتقويمها في ضوء عملية التنفيذ، وبذلك تضمن قوة نموذج الإدارة بالأهداف.

٤- تستطيع – بما تتمتَّع به من حرية واستقلالية – أن تستخدم مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فاعلية في ضوء عمليات التحليل البيئي (خاصة) وعمليات التخطيط الإستراتيجي (عامة).

٥- تقوم بإجراء تحليلات شاملة ومُترابطة، تتضمَّن عمليات تقويم الأداء للفرد والمجموعة والمدرسة ككل؛ بهدف إحكام الضبط وتحسين الأداء المدرسي وتجويده بشكل عام.

٦- تتخذ من اللامركزية نمطًا إجرائيًّا في صنع قراراتها التي تقوم على أساس مبدأ المشاركة بين القائد والمعلِّمين والآباء وحتى التلاميذ.

٧- تُوصف بأن قيادتها إنسانية تربوية فنية متعدِّدة المستويات، وقائدها يمتلك القرارات التعليمية والاستجابة لمبادرات المشاركين.

٨- تُكسب المدرسة الشرعية في اتخاذ القرارات، وتطبيق مبدأ المساءلة ضمانًا لمزيد من الفعالية والإنتاجية.

٩- تعتمد في تقويم الأداء على مدخل الفعالية متعدِّد المستويات والمخرجات والذي ينظر إلى (التحصيل المدرسي) على أنَّه مجرد أحد هذه المخرجات، وإلى (التقويم) على أنه عملية مستمِرَّة لتطوير المدرسة.

١٠- تهتمُّ بالمتغيِّرات البيئية والاحتياجات التعليمية والتدريبية، كما تحرص على معرفة الضغوط الخارجية والداخلية، ووسائل التغلُّب عليها لتحسين الأداء المدرسي.

١١- تزيد من مستوى فعالية القيادة المدرسية؛ لأنَّها تمنح السلطة للمعلِّمين والآباء وأعضاء المجتمع المحلِّي وأصحاب الأعمال، وتُشركهم في صنع القرارات التربوية بالمدرسة.

١٢- تُتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية في المدرسة بسهولة ويُسر نتيجة لوجود المرونة الإدارية، وتفويض السلطات، وتنمية روح التعاون بين كافة العاملين بالمدرسة وأفراد المجتمع المحلِّي المحيط بها.

١٣- تسمح بحُسن إدارة الوقت واستثماره؛ مِمَّا ينعكس ذلك أثره على العائد في استثمار رأس المال من حيث: ترتيبات طرق التدريس والتعليم، وحُسن الاستفادة القصوى من الأبنية التعليمية، والأجهزة والمعدَّات، مع زيادة وقت التعلُّم.

كذلك يُمكن تحديد أبرز السمات والخصائص المميِّزة للإدارة الذاتية والتي تتمثَّل في: تشجيع التعلُّم الذاتي، وإعطاء أولياء الأمور دورًا فاعلًا وإيجابيًّا في مُتابعة وتطوير العملية التعليمية، وتوفير الكوادر البشرية المؤهَّلة من خلال التدريب المستمر، كما تتَّسم الإدارة الذاتية بأنَّها تُمثِّل نوعًا من الإصلاح الإداري في مجال الإدارة المدرسية، وتقوم على المشاركة والحرية، واللامركزية الإدارية، وتهتمُّ برسم السياسات ووضع الأهداف، وتعمل على تصميم الخطط والبرامج المدرسية (تهاني الفياض، ٣١، ٢٠١٢).

كما تتميَّز الإدارة الذاتية ببعض الخصائص التالية، فمن مميِّزاتها أنَّها: (Caldwell,٤٢,٢٠٤)

- هادفة: حيث تعتمد على تحديد الأهداف الموجِّهة للعمل، ووضع الخطط التي يُمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف.
- إجرائية: حيث تعتمد على إجراء تحليلات شاملة ومُترابطة، تتضمَّن عمليات تقويم الأداء للفرد وجماعات العمل؛ بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي، ومحاولة مُعالجة أوجُه القصور والضعف فيها.
- المرونة: حيث تُتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية فيها بسهولة؛ لوجود المرونة الإدارية، وتقليل السلطات والمستويات التنظيمية، وتفويض السلطة، وتنمية روح التعاون بين العاملين في المدرسة.
- التشاركية: حيث تُعدُّ المشاركة الأساس المحوري الذي تقوم عليه الإدارة الذاتية، حيث إنَّها تُتيح الفرصة لجميع الأفراد للشعور بنوع من الملكية التنظيمية.
- المستقبلية: حيث تعتمد الإدارة الذاتية على قدرة مدير المدرسة على رسم التوجُّه المستقبلي للمدرسة، ومدى امتلاكه مهارات القيادة الإستراتيجية، والتخطيط المستقبلي، وتمتُّعه برؤية واضحة يستطيع من خلالها رسم مستقبل المدرسة وتحقيق تطلُّعاتها.

ومن خصائص تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة (رزق، ٢٠١١م) الأمور التالية:

١. أنَّها تنظر للمدرسة على أنَّها وحدة أوَّليَّة لصنع القرار.
٢. أنَّها تُمثِّل تحوُّلًا في السلطة نحو اللامركزية.
٣. تنمية المشاركة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
٤. التأكيد على الاستخدام المرن للوقت.
٥. تزايُد المسؤولية الشخصية عن عمل المدرسة مع تزايد مناخ الثقة داخل المدرسة.
٦. تزايُد الشعور بالعدالة والإنصاف.
٧. تتولَّى المدرسة قيادات إنسانية تربوية فنية متعدِّدة المستويات، يمتلك مديرها المعرفة وفنيات الإدارة الحديثة، ويستمر في التعلُّم والتنمية المهنية.
٨. إدخال طرُق جديدة لدمج الآباء والمجتمع المحلِّي في العمل المدرسي، وقيامهم بتحمُّل المسؤولية مع المدرسة، وفي الوقت نفسه تعمل المدرسة بإيجابية ونشاط؛ لمعرفة اهتمامات الآباء وإشباع احتياجاتهم.
٩. تقوم المدرسة بإعادة تصميم جداولها بشكل يسمح بتفاعل المعلِّم مع الطلاب في أثناء اليوم الدراسي، إلى جانب الأنشطة الذاتية التي تُوفِّرها المدرسة وتتفق مع طبيعتها، وتُلبِّي احتياجها.
١٠. تُنظِّم الإدارة الذاتية المدرسة باعتبارها مكان الحياة للطلاب والمعلِّمين والإداريين، وتعترف بالحقِّ لكلٍّ منهم في التنمية.

١١. اعتماد تقويم الأداء المدرسي على مدخل فاعلية المخرجات، ويكون التحصيل الدراسي للطلاب أحد هذه المخرجات، كما أنَّ التقويم عملية مستمرَّة تهدف إلى تطوير المدرسة.

الدراسات السابقة:

قام الغامدي والألفي (٢٠١٩) بدراسة بعنون «درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلِّمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم». وهدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلِّمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم. وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٤٢) معلِّمًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما تَمَّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة. وقد توصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائج من أبرزها: أنَّ درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلِّمين جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج أيضًا أنَّ درجة مشاركة المعلِّمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية ودرجة مشاركة المعلِّمين في صنع القرارات. وتُوصي الدراسة بعدد من التوصيات منها: منح قادة المدارس مزيدًا من الصلاحيات اللازمة لصناعة واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، إشراك قادة المدارس في عملية صناعة القرار على مستوى إدارات التعليم، وهذا ما يدعم نجاح القرار.

نشر (الدوسري، ٢٠١٩) دراسة بعنوان «رؤية مُقترحة لتطوير العمليات الإدارية باستخدام الإدارة الذاتية لدى قائد المدارس الثانوية بالرياض». وهدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مدى قيام قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض بتطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في عمليات التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والتقييم. وقد استخدمت الدراسة استبانة تَمَّ تطبيقها على عينة عشوائية قوامها ٤١٠ مديري مدرسة ومشرفين تربويين ومعلِّمين في المدارس الثانوية بالرياض. وقد أظهرت النتائج أنَّ قادة المدارس يُطبِّقون بالفعل مبادئ الإدارة الذاتية في هذه العمليات، وأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لصالح المشرفين التربويين. وبناءً على هذه النتائج اقترحت الدراسة رُؤية لتطوير العمليات الإدارية المختارة بين قادة المدارس في المدارس الثانوية باستخدام مبادئ الإدارة الذاتية.

قام (الشقيفي، ٢٠٢٠) بدراسة بعنوان «تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية». وقد سعت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية في محافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وذلك من خلال التعرُّف على واقع ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة للمهارات الإدارية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتَمَّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من مجتمع البحث. وبلغ عدد أفراد العينة (٤٤) قائدًا للمدارس الثانوية بالقنفذة. ووجدت الدراسة أنَّ درجة أداء قادة المدارس الثانوية بالقنفذة للمهارات الإدارية الذاتية كانت بدرجة عالية، وقدَّم الباحث عددًا من التوصيات، أهمها: ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسة في تحديد أولويات تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس، والاهتمام بتشخيص واقع المهارات الإدارية لقادة المدارس وتحديد مستوى أدائها بصورة مستمرة؛ كي تكون منطلقًا للسياسات التطويرية المستقبلية، والاستفادة من قائمة آليات تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس؛ للاستفادة من تخطيط وتنفيذ عمليات التطوير الموجَّهة لهم، وتوفير المناخ الملائم لتطبيق الإدارة الذاتية، من خلال تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس؛ بهدف الارتقاء بالأداء وصولًا لتحقيق الغايات المرجوَّة، والتقليل من حدَّة المركزية، وتشجيع تطبيق اللامركزية في إدارة المدارس، وتكثيف الدورات التدريبية لقادة المدارس؛ لتُمكِّنهم من إدارة المدارس ذاتيًّا.

قام النظامي (٢٠٢٠) بدراسة بعنوان «آليات إدارية مقترَحة لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها». وقد هدفت الدراسة إلى اقتراح آليات إدارية لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها. وتَمَّ استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة للمسح، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتَمَّ اختيار عينة الدراسة عشوائيًّا من محافظة العاصمة والبالغ عددهم (١٦٢) مديرًا ومديرة. وأظهرت النتائج أنَّ درجة الآليات الإدارية لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة كانت متوسِّطة، وتوزَّعت الأبعاد بين درجتين (عالية ومنخفضة)، وتَمَّ ترتيبها تنازليًّا على التوالي: (المناهج، الميزانية المالية، المرافق التعليمية، تفويض الصلاحيات). كما توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّر الجنس أو سنوات الخبرة أو المؤهَّل العلمي. وقد اقترح الباحث منح المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس لتفعيل ممارسات الإدارة الذاتية. وقد أوصى الباحث كذلك بسَنِّ التشريعات اللازمة لإشراك المجتمع المدرسي في العديد من الأمور، ومنها المناهج والأنشطة والأهداف.

قام إبراهيم والشهومي (٢٠٢١) بدراسة بعنوان «الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والإكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان». وهدف البحث إلى استكشاف الإدارة الذاتية للمدارس في المكسيك والبرازيل والإكوادور وسُبُل الاستفادة من التجربة في المدارس العامة في سلطنة عمان. وقد تَمَّ استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتَمَّ جمع البيانات والمعلومات من خلال تحليل الوثائق. وقد كشفت النتائج أنَّ الإدارة الذاتية للمدارس في هذه البلدان المختارة للدراسة صُمِّمت لتعزيز التعليم من خلال مشاركة المجتمع، مثل جمعيات الآباء، والمجالس المدرسية، والمجالس التوجيهية. أمَّا في سلطنة عمان فإنَّ الإدارة الذاتية للمدارس قد ركَّزت على منح مديري المدارس بعض الصلاحيات الإدارية والمالية في إدارة مدارسهم. وقدَّم الباحثان توصيات لتعزيز تجربة الإدارة الذاتية للمدارس في سلطنة عمل، منها: ضرورة تفعيل أدوار ومسؤوليات مجالس أولياء أمور الطلبة ولا سيَّما في مجالات الإشراف والرقابة وتقويم الأداء، وزيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والمجتمع المحلِّي في هذه المجالس، بحيث تُصبح أكثرية، ولها سُلطات وصلاحيات لاتخاذ القرارات في تلك المدارس.

قام العتيبي (٢٠٢٢) بدراسة تهدف إلى بناء تصوُّر لتطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك تَمَّ استخدام طريقة دلفي مع ١٠ خبراء لديهم خبرة إدارية في إدارة المدرسة أو الإشراف التربوي، وقد كشفت النتائج عن معوِّقات تنظيمية كبيرة في تنفيذ الإدارة الذاتية، وذلك مثل الحاجة إلى تبنِّيها من قِبَل وزارة التعليم، وضعف الصلاحيات الإدارية لإدارات التعليم ومديري المدارس، وضعف الهيكل التنظيمي الذي يدعم اللامركزية في نظام التعليم. كما كانت هناك عقبات مالية ملحوظة، بما في ذلك الميزانيات المحدودة للمدارس، ونقص مصادر التمويل بخلاف التمويل الحكومي. ووجدت الدراسة أيضًا نقصًا في الكفاءات المطلوبة لمديري المدارس لتنفيذ الإدارة الذاتية. وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ أبرز المتطلَّبات التنظيمية لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام في السعودية هو تبنِّي قيادات وزارة التعليم لمفهوم الإدارة الذاتية، وتطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتوافق مع مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة وتطبيقاتها، وتمثَّلت أبرز المتطلَّبات المادية في زيادة ميزانيات المدارس بما يتناسب مع استقلاليتها وأهم المتطلَّبات البشرية، فكانت الحاجة إلى تأهيل وتدريب أعضاء المجتمع المدرسي في النواحي الإدارية.

هدفت الدراسة التي قام بها (جنادي وحويل، ٢٠٢٢) إلى استكشاف تجربة الإدارة الذاتية في المدارس البريطانية وإمكانية تطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية، مع مراعاة العوامل المختلفة التي قد تُؤثِّر على تنفيذها. استخدم البحث المنهج المقارن مع الإطار الوصفي والتحليلي، وذلك باتباع منهج جورج بيرداي المكوَّن من أربع خطوات، وهي: الوصف والتفسير والتصنيف والمقارنة. وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج المهمة، بما في ذلك أنَّ إدارة المدرسة في إنجلترا تعتمد على الإدارة المحلية للمدارس، مِمَّا يسمح بالتفويض المالي واختيار الموظَّفين ومرونة اتخاذ القرار. كما يعتمد تطبيق إنجلترا لنهج الإدارة الذاتية على المشاركة في صنع القرار من قِبَل جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية. ومع ذلك، لا يزال تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس المملكة العربية السعودية محدودًا، فعلى الرغم من أنَّ وزارة التعليم قد فوَّضت بعض صلاحياتها إلى إدارات التعليم، إلا إنَّها لا تزال مركزية وليست لامركزية، لذلك، من الضروري اعتماد نهج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام؛ للابتعاد عن الأساليب التقليدية، وتلبية متطلَّبات العصر الحالي. وبناءً على النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة قدَّم الباحث عدَّة توصيات لتفعيل الإدارة الذاتية في مدارس المملكة العربية السعودية، وشملت هذه التوصيات: ضرورة مراجعة النظم الإدارية التربوية بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومنح المجالس التعليمية المحلية صلاحيات أوسع في صنع القرار التربوي، وجعل إدارة المدرسة كيانًا مستقلًّا حيث يُمكن لكل مدرسة تطوير خطتها وبرنامجها.

أوجُه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثون من الاطلاع على الدراسات السابقة في تعميق معلوماتهم وتصوُّراتهم عن المدارس ذاتية الإدارة. كما ساعدت الأدبيات السابقة في الاطلاع على عدد من النماذج الدولية التي لديها تجارب في المدارس ذاتية الإدارة، وكذلك التعرُّف على تلك التجارب، وأيضًا استفاد الباحثون من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة. وتتميَّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنَّها تستند لتجارب الكثير من الدول التي لديها خبرات في المدارس غير التقليدية، وهذا من شأنه إضافة محتويات جديدة للأدبيات العربية في هذا الموضوع.

النتائج

أوَّلًا: تجربة الإدارة الذاتية للمدارس في الولايات المتحدة:

المدارس المستقلَّة في الولايات المتحدة:

تُتاح في الولايات المتحدة الأمريكية خيارات تعليمية أمام أولياء الأمور لاختيار أفضل نوع من الخدمات التعليمية بالنسبة لأطفالهم، ويشمل هذا المدرسة الحكومية التقليدية، وأنواع تعليمية بديلة كالتعليم المنزلي، ومن الخيارات التعليمية التي تشهد رواجًا كبيرًا في العقود الأخيرة المدارس ذات الإدارة الذاتية أو ما تُسمى مدارس الميثاق أو المستقلَّة (Bulkley& Fisler, ٢٠٠٣). وقد بدأت سمعة المدارس الحكومية التقليدية تنهار بين المجتمع الأمريكي، حيث إن الانطباع العام عن المدرسة الحكومية أنَّها فاشلة ومُتخلفة وغير قادرة على مُواكبة الواقع المعاصر. ويُشير الباحثون التربويون إلى أن السبب الرئيس لهذا الانطباع غير الجيد عن المدارس العامة هو التدخُّل من قِبَل الحكومة المركزية في واشنطن في شؤون التعليم في العقود الأخيرة، بعد أن كانت بعيدة تمامًا عنه منذ استقلال البلاد عام ١٧٧٦ للميلاد، حيث لا يُوجد نصٌّ في الدستور الأمريكي ينصُّ على حقوق المواطنين أو أبنائهم في التعليم، ولكن جميع الولايات الخمسين تضمن في دساتيرها الداخلية حقوق المواطنين التعليمية(Ravitch,٢٠١٤). ومن أشكال التدخُّل من الحكومة المركزية في شؤون التعليم العام والمدارس العامة ما قام به الرئيس الراحل ريجان وحكومته في عام ١٩٨٣ للميلاد، حيث ظهر تقرير «الأمَّة في خطر»، وسوَّق له الرئيس الراحل ريجان بقوة، رغم كثرة الانتقادات من المختصِّين في التقرير الذي يحتوي على معلومات غير دقيقة. وقد ساهم هذا التقرير في تغيير قناعات الكثير من المواطنين الأمريكان إلى المدارس التقليدية وهذا ما ساهم في انتشار المدارس المستقلَّة لاحقًا(Ravitch,٢٠١٤).

بدأت فكرة المدارس المستقلَّة في الولايات المتحدة على يد الدكتور راي بودي الأستاذ في جامعة ماساتشوستس في سبعينات القرن الماضي، ثم تبنَّاها المربِّي ألبرت شنكر والذي ترأَّس نقابة المعلِّمين الفيدرالية قبل ذلك، ويبدو أنَّه رأى الممارسات السلبية لنقابات المعلِّمين التي تبحث عن مصالحها أكثر من المصلحة العامة. وقد بدأت المدارس المستقلَّة في الانطلاق للمرة الأولى في ولاية مينيسوتا عام ١٩٩٢ للميلاد، ثم انتشرت بشكل سريع جدًّا في معظم الولايات الخمسين (٤٣ ولاية) ومقاطعة كولومبيا التي تقع في العاصمة واشنطن. وبدأت الحكومية بعد ذلك في دعمها لقيام المدارس المستقلَّة بقانون صدر عام ١٩٩٨ للميلاد(Irwin & Others, ٢٠٢٣).

والمدارس المستقلَّة في الولايات المتحدة هي مدارس ذات توجُّه غير ديني، تُدار بطريقة التشغيل الذاتي، حيث تكون الإدارة مستقلَّة أو أهلية، والتمويل يأتي من الحكومة. وكان الهدف من هذا الأسلوب في الإدارة البُعد عن النظام التعليمي التقليدي الذي يتقيَّد بعدَّة سياسات تجعله غير قادر على الإبداع والجودة حسب ما يرى مُؤيِّدو المدارس الخاصة. ففي المدارس المستقلَّة لا تُوجد نقابات فاعلة تُدافع عن حقوق المعلِّمين غير الفاعلين تدريسيًّا مثل المدارس العامة التقليدية، فمن السهل فصل المعلِّمين في المدارس المستقلَّة؛ نظرًا لعدم وجود نقابات تتكفَّل بحفظ حقوقهم. ويعتقد كثير من السياسيين الأمريكان أن وجود النقابات هي السبب الرئيس في تدهور الوضع التعليمي في أمريكا، وعليه فإن المدارس المستقلَّة هي المستقبل المشرق للتعليم في أمريكا(Sowell, ٢٠٢٠).

يعتقد كثير من الناس في المجتمع الأمريكي أن فكرة المدارس المستقلَّة رائعة؛ لأنَّها تُوفِّر نوعًا من الخيارات للعوائل الفقيرة لتعليم أبنائهم؛ مِمَّا يضمن نوعًا من العدالة الاجتماعية في التعليم. ومن مميِّزات المدارس المستقلَّة أنَّها مدارس تُدار على طريقة المؤسَّسات الخاصة، حيث الرقابة الشديدة والمحاسبة من قِبَل مُلَّاك المدارس. ونظرًا لتدنِّي سُمعة المدارس العامة خصوصًا بعد التقرير القاصم للظهر «الأمَّة في خطر» الذي شوَّه صورة المدرسة العامة في أذهان الناس، فزاد -بسبب ذلك- الإقبال من الأهالي لتسجيل أبنائهم في المدارس المستقلَّة، ونظرًا لقلَّة عدد المدارس المستقلَّة مقارنة بالمدارس التقليدية، فقد قامت المدارس المستقلَّة في بعض الأحياء المكتظَّة بالسكان بعمل قرعة بين التلاميذ الذين يُريدون أن يتعلَّموا في المدارس المستقلَّة؛ لأنَّ المدارس العادية غير جيدة في نظرهم (البشر, 2023). ومن الملاحظ في السنوات القليلة الأخيرة استغلال العديد من رجال الأعمال للمدارس المستقلَّة، فقد قرَّروا الدخول في السوق التعليمية وافتتاح مدارس مستقلَّة لجني الأرباح. فبإمكان رجال الأعمال تعيين معلمين يتقاضون أجورًا أقل من المعلِّمين في المدارس الحكومية بكثير(Ravitch,2014). ويكون المعلِّمون المعيَّنون في المدارس المستقلَّة غير تابعين لنقابة تحمي حقوقهم مثل أقرانهم في المدارس التقليدية، حيث إن كلَّ المدرِّسين في المدارس التقليدية مُسجَّلون في نقابة اتحاد المعلِّمين. يُذكر أن نقابة اتحاد المعلِّمين هدفها حماية حقوق المعلِّمين، وفي بعض الأحيان تقوم برفع قضايا ضد مجلس التعليم في المحاكم العامة. والمختصُّون في التعليم لديهم أفكار مُتباينة حول المدارس المستقلَّة، فالبعض يقول: إن المدارس المستقلَّة تجعل هناك نوعًا من المنافسة في التعليم، وتفرض على المدارس التقليدية مُتدنِّية الجودة محاولة تحسين أوضاعها، ووجهة النظر هذه مُتطابقة مع وجهة نظر السياسيين خصوصًا من الحزب الجمهوري. وفي المقابل هناك علماء تربويون يرون أنَّ المدارس المستقلَّة سوف تُدمر التعليم في البلاد، فمتى ما كان الهدف من المدرسة جني الأموال والجشع فلن يكون هناك جودة تعليمية(Ravitch,2016).

تُوجد المدارس المستقلَّة في معظم الولايات (43 ولاية من الولايات الخمسين) ومقاطعة كولومبيا التي تُوجد في العاصمة واشنطن. ويحرص المستثمرون في المدارس المستقلَّة على فتح مدارسهم في المدن الكبيرة والحضرية؛ لضمان وجود تلاميذ بشكل كافٍ في مدارسهم لضمان تشغيل المدرسة. ويعود السبب الرئيس لتجنُّب فتح المدارس المستقلَّة في الأرياف هو قلَّة عدد التلاميذ؛ مِمَّا يعني ارتفاع تكاليف تشغيل المدرسة (عدد تلاميذ أقل مقابل كل معلِّم). وتتركَّز معظم المدارس المستقلَّة في جنوب وغرب الولايات المتحدة الأمريكية، كما يزيد عدد التلاميذ في المدارس المستقلَّة عن الثلاثة ملايين طالب يدرسون في قرابة 7500 مدرسة مستقلَّة من أصل 49 مليون تلميذ في المدارس التقليدية، والعدد في تزايد مستمر، كون المدارس المستقلَّة تُعتبر حديثة نسبيًّا منذ انطلاقها مقارنة بنشأة المدارس الحكومية التقليدية التي أخذت في الانتشار في العقد الثالث والرابع من القرن التاسع عشر(Irwin & Others, 2023). ونظرًا لتمركز المدارس المستقلَّة في المدن الكبيرة فقط، فإن ديمغرافية تلاميذ المدارس المستقلَّة تختلف عن التقليدية بشكل كبير؛ كون سكان المدن لهم خصائص ديمغرافية مختلفة عن الأرياف التي يغلب عليها العرق الأبيض. فنجد أنَّ نسبة التلاميذ من العرق الأسود والمكسيكي يزيد بشكل كبير في المدارس المستقلَّة عن نظيرتها التقليدية. وقد اختلفت نتائج الإحصائيات والدراسات التي تُقارن تحصيل الطلاب في المدارس المستقلَّة والمدارس التقليدية، حيث وجدت بعض الدراسات أن طلاب المدارس المستقلَّة يُحرزون درجات أعلى في الاختبارات المعيارية في الرياضيات والقراءة، بينما أشار بعض الباحثين إلى أن ارتفاع متوسِّط درجات الطلاب في المدارس المستقلَّة يُعزى إلى أن المدارس المستقلَّة تختار طلابها بعكس المدارس التقليدية التي تجد نفسها مضطرَّة لقبول جميع المتعلِّمين دون تمييز(Cheng& Others, 2017;Clark& Others, 2015).

ثانيًا: تجربة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدارس:

في فترة التسعينيات الميلادية عملت وزارة التعليم في السلفادور على تحسين وتطوير العملية التعليمية، فقامت بوضع خُطَّة مُدَّتها عشر سنوات لتطوير التعليم، كما قامت بعمل دراسة مسحية للنظام التعليمي؛ للتعرُّف على ما به من جوانب قوة وضعف، وأشارت النتائج إلى ضرورة زيادة عدد المتعلِّمين والحدِّ من تسريبهم والعمل كذلك على تدريب المعلِّمين وتنميتهم مهنيًّا وتوفير الأدوات والأجهزة لمدارس التعليم الأساسي والاهتمام بالتعليم قبل المدرسي. وفي عام 1991م طُبِّق برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة، وهو جزء من برنامج الإصلاح الحكومي، والذي يهدف إلى تنشيط الخدمات العامة من خلال اللامركزية والخصخصة في التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الابتدائي في المناطق الريفية، وارتكز البرنامج على اللامركزية مع إشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية؛ مِمَّا يجعل الطلاب يتلقَّوْن تعليمًا مُميَّزًا.

ولزيادة الوعي المجتمعي حول مشروع تطوير التعليم تَمَّ استخدام وسائل الاتصال مثل: المطبوعات والراديو والتلفزيون ومشاركة المعيَّنين حديثًا في عملية التوعية؛ ليقوموا جميعًا مقام المتحدِّثين الرسميين للبرنامج، كما قامت وزارة التعليم بالكثير من المؤتمرات التربوية والتي استهدفت المعلِّمين وأصحاب المصالح التعليمية الأخرى، حيث ساهم كلُّ ذلك في رفع الوعي المجتمعي بالمشروع ودعم عمليات التحسين والتطوير المدرسي.

ومِمَّا نتج عن تطبيق خُطَّة مدارس الإدارة الذاتية:

- من عام 1991م إلى 1996م ارتفع عدد الطلبة الملتحقين بمدارس الإدارة الذاتية من 8416 إلى 168928 طالبًا، وزاد عدد مجالس الآباء من 236 إلى 1700 مجلسًا، وزاد عدد المعلِّمين من 263 إلى 3884 معلِّمًا.
- في عام 2003م وصل عدد المدارس إلى 2047 مدرسة، ووصل عدد الطلاب إلى 362880 طالبًا.
- من عام 2005م إلى 2009م زاد الاهتمام بتأهيل المعلِّمين وتنميتهم مهنيًا ورفع أجورهم وتخصيص الحوافز والمكافآت لهم وربط زيادة الأجور بتقويم أداء المعلِّم (حسام الدين، 2019).

ثالثًا: تجربة إنجلترا في الإدارة الذاتية للمدارس:

الإدارة الذاتية للمدرسة في إنجلترا شهدت نقلة نوعية، ففي عام 1993م صدر قانون التعليم والذي ينصُّ على انتقال المدارس إلى الإدارة الذاتية، مِمَّا أعطى المدارس الاستقلالية في إدارة شؤونها وتفويضها سلطة التمويل وإدارة الموارد إلى مجلس إدارة المدرسة مقابل خضوعها للمساءلة، ويتكوَّن مجلس إدارة المدرسة من (8 – 22) عضوًا حسب عدد طلاب المدرسة، إضافة إلى قائد المدرسة، ومُعلِّمين، وأولياء أمور، وأفراد المجتمع المحلي الذين يرغبون في المشاركة في إدارة المدرسة، وتكون لمجلس إدارة المدرسة صلاحيات واسعة على منسوبي المدرسة، ويتولَّى دورًا هامًّا في صناعة القرار المدرسي، وتتضمَّن أعماله:

- التوزيع العادل لميزانية المدرسة.
- التخطيط والمساءلة لكفاءة استخدام الموارد والميزانية في المدرسة.
- التخطيط لتطوير العملية التعليمية في المدرسة.
- التخطيط للتنمية المهنية للمعلِّمين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم.
- مراجعة الوضع الراهن للمدرسة.
- اختيار المعلِّمين بمعايير محدَّدة والتعاقد معهم، مع فرض عقوبات أو حوافز لمنسوبي المدرسة، سواء كانت مادية أو معنوية.
- تقديم تقارير عن نتائج الطلاب وأداء المدرسة بالإضافة إلى مستوى جودة العمل المدرسي.

وفي المدارس المستقلَّة البريطانية للآباء حرية اختيار تدريس الأبناء في المدرسة التي يرغبونها حسب ما تُقدِّمه المدرسة من برامج دون التقيُّد بالتوزيع الجغرافي، ويرتبط التمويل بعدد الطلاب في المدرسة (مؤذن، 2017: 99).

ويرتبط ذلك بمساءلة ومحاسبة جميع المدارس المستقلَّة من السُّلطات العليا والمجتمع المحلِّي، وأولياء الأمور من خلال عدد من الآليات. كما تتميَّز هذه المدارس المستقلَّة بوجود المتابعة بواسطة مُشرفين يعملون بشكل مباشر مع مكتب المعايير التربوية؛ لمراجعة التقارير السنوية الخاصة بالأداء ونتائج الطلاب، والتقارير والسجلات الخاصة بإنجاز إدارة المدارس المستقلَّة (أحمد، 2015).

رابعاً: تجربة المدارس ذاتية الإدارة في كندا:

بدأت تجربة كندا في ما يُسمَّى بالمدارس المستقلَّة أو المدارس ذاتية الإدارة عام 1994 في مقاطعة ألبرتا، وهي المقاطعة الوحيدة التي يُوجد بها هذا النوع من المدارس الذي يُعطي الفرصة للقيادة الذاتية لإدارات المدارس، فقد أدخلت ألبرتا المدارس العامة المستقلَّة في عام 1994؛ بهدف تحسين تعلُّم الطلاب من خلال مناهج مُبتكرة في التعليم. ويبلغ عدد الطلاب في المدارس المستقلَّة حوالي 10 آلاف متعلِّم، وشهدت المدارس المستقلَّة ارتفاعًا في نِسب التسجيل خلال السنوات العشرين الماضية رغم انخفاض عدد المدارس المستقلَّة، ويُوجد 15 هيئة مستقلَّة تُشرف على المدارس المستقلَّة في المقاطعة. ومن المعلوم أن كندا دولة مُتعدِّدة الثقافات، تتكوَّن من عشر مُقاطعات وثلاثة أقاليم. وحسب نصوص الدستور، تتحمَّل كلُّ مُقاطعة المسؤولية الوحيدة عن تقديم التعليم ضمن حدودها السياسية، وقد أدَّى غياب وجود وزارة مركزية تُعنى بشؤون التعليم العام وتطوير جودته وسياساته إلى القليل من الاتساق بين المناطق فيما يتعلَّق بالمحتوى التعليمي والتوقُّعات والجودة، فمسؤولية التعليم في كندا تقع على حكومات المحافظات وليس على الحكومة المركزية.

يتكوَّن نظام التعليم العام في ألبرتا من 68 منطقة تعليمية عامة، يَحكم كلًا منها مجلسُ أمناء مُنتخب، ووزير التربية والتعليم وهو عضو مُنتخب في مجلس الوزراء الإقليمي، وهو مسؤول عن ضمان أن تُنفِّذ جميع المناطق التعليمية برنامج دراسات المقاطعة للصفوف من الأوَّل إلى الثاني عشر، ويضمن الامتثال لجميع تدابير المساءلة حسب التوجيهات، وللعلم فإن مقاطعة ألبرتا هي المقاطعة الوحيدة في كندا التي لديها تشريع خاص بالمدارس المستقلَّة. والمدارس المستقلَّة في كندا هي مدارس عامة مستقلَّة تُقدِّم برامج تعليمية مُبتكرة أو محسَّنة مُصمَّمة لتحسين تعلُّم الطلاب، وتتمتَّع المدارس المستقلَّة بسُلطة خارج مجالس المدارس المحلية، ويقودهم مجلس الأمناء الخاص بهم، فهم مسؤولون عن مُتابعة ميثاقهم أو الوعود التي التزموا بها أمام السلطات التعليمية والوفاء بهذا الالتزام. وعادة ما يتمُّ إعفاء المدارس المستقلَّة من العديد من القوانين واللوائح التي تُنظِّم المدارس العامة التقليدية، فهم في المدارس المستقلَّة غير مُلزَمين بتوظيف مُعلِّمين نقابيين، وقد يستخدمون مناهج أو طرُق تدريس غير تقليدية، كما أنَّهم لا يتقاضون رسومًا دراسية، وعادة ما يتمُّ تمويلهم بالكامل لتغطية النفقات التشغيلية.

المدارس العامة المستقلَّة في كندا هي مدارس عامة علمانية تُوفِّر تعليمًا مُعزَّزًا لتحسين تعلُّم الطلاب ولتقديم المزيد من الخيارات التعليمية لأولياء الأمور والطلاب، ومن المتوقَّع أن يُقدِّم هذا النوع من المدارس خدمات تعليمية مختلفة عمَّا هو مُتاح في المدارس العامة المحلية، وأن تظهر إمكانات تحسين تعلُّم الطلاب، ويُمكن للمدارس المستقلَّة أيضًا أن تكون بمثابة نماذج للمُمارسات التعليمية الناجحة، والتي يُمكن اعتمادها من قِبَل المدارس العامة الأخرى في مقاطعة ألبرتا، وكلُّ مدرسة مستقلَّة لديها ميثاق يُحدِّد رُؤيتها ونهجها التعليمي ونتائج الطلاب، ومن المتوقَّع أن تُقدِّم المدارس المستقلَّة بيئة تعليمية مختلفة عمَّا هو مُتاح حاليًّا في المدارس المحلية. وتتمتَّع مجالس الميثاق بالمرونة والاستقلالية لتنفيذ خدمات تعليمية مُبتكرة تُعزِّز تعلُّم الطلاب، كما يتمُّ تحديد المناهج الدراسية في المدارس العامة المستقلَّة من خلال تعليم ألبرتا، ويجب أن تفي بالمعايير الإقليمية، ويُطلب من طلاب المدارس العامة المستأجَرة كتابة تقييمات المقاطعات والاختبارات الأخرى التي يُحدِّدها وزير التعليم في المقاطعة.

ولدى هيئة المدارس المستقلَّة في ألبرتا أهداف إصلاحية للتعليم، وهي:

- تحفيز تطوير برامج محسَّنة ومُبتكرة ضمن نظام التعليم العام.
- توفير فرص مُتزايدة لتعليم الطلاب في نظام التعليم العام.
- تزويد أولياء الأمور والطلاب بفرص أكبر للاختيار داخل نظام التعليم العام.
- تزويد المعلِّمين بأداة لإنشاء المدارس بأساليب محسَّنة ومُبتكرة للتعليم التربوي وهيكل المدرسة وإدارتها.
- التشجيع على إنشاء برامج تعليمية قائمة على النتائج (Alberta Education, 2011).

تعمل المدارس المستقلَّة في ألبرتا بموجب عقد أداء مبدئي مدَّته خمس سنوات، حيث يقوم فريق تقييم خارجي تُعيِّنه الحكومة في نهاية العام الدراسي بمراجعة المدرسة وتحديد ما إذا كانت قد امتثلت للمُتطلَّبات القانونية والمالية، وأثبتت بشكل مُتَّسِق أنَّها ذات جودة وتحسُّن في إنجاز الطلاب، وأوفت بأهداف ميثاقها المعلنة، وأظهرت دعم الوالدين والمجتمع (Bosetti ، 2004).

ويُقدِّم فريق التقييم توصية إلى وزير التربية والتعليم في المقاطعة الذي يُمكنه تجديد المدَّة أو إلغاء الميثاق. ويُتيح النظام للمدارس المستقلَّة القائمة ذات السجل الحافل بالإنجازات التقدم إلى الوزير على رخصة لمدَّة 15 سنة. ومن المهم عند الرغبة في الحصول على التجديد طويل الأجل تقديم البراهين والأدلَّة على أنَّ على بعض الممارسات تنتهجها المدرسة، ومنها النقاط التالية: توفير فرص التطوير المهني المتعلِّقة بنهجها المبتكر لبقية المجتمع التعليمي في ألبرتا، تحقيق أو تجاوز الأهداف المناسبة على النحو المنصوص عليه في إطار مساءلة نتائج الطلاب، نتائج تحصيل الطلاب المحقَّقة جيدة أو أفضل من النتائج الإقليمية الإجمالية، نتائج رضا الوالدين المكتسبة أفضل من تلك الموجودة في المقاطعة ككل، مشاركة أبحاثهم مع المجتمع التعليمي، والتي تُقيِّم نجاح الابتكار، ويُحدِّد أسباب ذلك النجاح مع الحكومة والمعلِّمين (Alberta Education، 2011).

مثل المدارس العامة الأخرى، يُطلب من المدارس المستقلَّة تعيين مُعلِّمين مُعتمدين، ولكن لا يُسمح لهؤلاء المعلِّمين بأن يكونوا أعضاء في جمعية مُعلِّمي ألبرتا، وهي الهيئة المهنية المسؤولة عن المساومة الجماعية والمسائل التأديبية لمعلِّمي المدارس العامة في المقاطعة. فالمدارس المستقلَّة مُؤهَّلة للحصول على نفس المنح لكل طالب مثل المدارس العامة الأخرى، باستثناء التمويل العادل لإدراج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن تحصيل الطلاب في المدارس المستقلَّة في كندا أعلى من تحصيل الطلاب في المدارس العامة التقليدية (Da Costa, 2002; Johnson, 2013; Ritchie,2010).

إجابة السؤال الثاني

ما هي سُبُل الاستفادة من تجارب الدول في المدارس الذاتية الإدارة في المملكة العربية السعودية؟

لقد حقَّقت المدارس ذاتية الإدارة قبولًا في كثير من دول العالم، وقد أصبح الكثير من المسؤولين والخبراء التعليميين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلِّي يثقون بالمدارس ذات الاستقلالية الإدارية، وتُعتبر المدارس ذاتية الإدارة وسيلة للتقليل من مركزية التعليم وتخفيف الممارسات البيروقراطية. وبعد عرض نماذج لتطبيق المدارس ذاتية الإدارة في دول الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا والسلفادور وكندا حان الوقت لاقتراح عدد من التصوُّرات للاستفادة من تجارب الدول المذكورة في المدارس ذات الإدارة الذاتية في المملكة العربية السعودية.

يقترح الباحثون في ضوء التجارب الدولية التي سبق عرضها في مجال الإدارة الذاتية للمدارس إنشاء إدارة مستقلَّة داخل التنظيم الإداري في وزارة التعليم، تدرس إمكانية جدوى إيجاد هذا النوع من المدارس في المملكة، وفي حال الموافقة على تطبيق فكرة المدارس ذاتية الإدارة يُقترح أن تكون هذه الإدارة لديها الصلاحيات لوضع التشريعات اللازمة لهذا النوع من المدارس، وكذلك تكون تلك الإدارة مسؤولة عن ترخيص هيئات مستقلَّة تقوم بتشغيل ومُراقبة المدارس ذاتية الإدارة، حيث تكون كلُّ هيئة أو منظَّمة تُشرف على مجموعة من المدارس ذاتية الإدارة وتُراقب جودتها، وتكون مسؤولة عن تلك المدارس أمام الجهات الحكومية والقضائية. كما يقترح الباحثون أن يتمَّ ترخيص المدارس ذاتية الإدارة لمدَّة خمس سنوات قابلة للزيادة في حالة النجاح تمامًا كما هو الحال في كندا. كما يُقترح أن تكون من مهام الإدارة التنسيق بين الهيئات المستقلَّة التي تتبعها المدارس ذاتية الإدارة والجهات الحكومية؛ وذلك للحصول على التمويل الكافي.

وفي سبيل إعطاء المزيد من الصلاحيات للمدارس ذاتية الإدارة يكون لكلِّ مدرسة ذاتية الإدارة مجلس أمناء مسؤول عن المدرسة تمامًا مثل ما هو الحال في المدارس ذاتية الإدارة حول العالم، وكما يجب منح صلاحيات تعيين منسوبي المدارس لمجلس أمناء المدرسة بما فيهم مدير المدرسة والمعلِّمين، ومن المقترحات أيضًا إعطاء الصلاحيات الكافية لمديري المدارس؛ لاتخاذ القرارات التي يعتقد أنَّها مهمَّة لمدرسته، كونه المسؤول الأوَّل في المدرسة والذي يعرف تفاصيل مدرسته وطلابه. ويقترح الباحثون أيضًا إتاحة الفرص للمُحسِّنين ورجال الأعمال للقيام بدعم وتمويل برامج المدارس ذاتية الإدارة وفق شروط ولوائح واضحة تُصدرها وزارة التعليم، كما يُقترح إدماج ومشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلِّي للمشاركة في اتخاذ القرارات المختلفة في المدارس ذاتية الإدارة، وتقترح الدراسة أيضًا إتاحة الفُرص لأولياء الأمور لاختيار الخيار التعليمي الأكثر مناسبة لأبنائهم، سواء كانوا في المدارس ذاتية الإدارة أو المدارس التقليدية، ويقترح الباحثون تشجيع كليات التربية في المملكة العربية السعودية على تشغيل مدارس ذاتية الإدارة؛ لما تملكه هذه الكليات من خبرات علمية تُساهم في تقديم خدمات تعليمية ذات جودة مرتفعة.

التوصيات:

- يقترح الباحثون تطبيق تجرية المدارس ذاتية الإدارة بشكل تدريجي في المملكة العربية السعودية.
- يقترح البحث تشكيل إدارة مستقلَّة داخل وزارة التعليم، تكون مسؤولة عن مُراقبة وتسهيل عمل الهيئات التي تتولَّى تشغيل وإدارة المدارس ذاتية الإدارة.
- يقترح الباحثون إعطاء الصلاحيات الكافية لمديري المدارس الذاتية الإدارة في حال إقرارها في المملكة العربية السعودية.
- يقترح البحث إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلِّي في القرارات التي تتخذها المدارس ذاتية الإدارة.
- يقترح الباحثون عمل دراسات مقارنة بين تحصيل الطلاب في المدارس ذاتية الإدارة والمدارس التقليدية في الدول التي طبَّقت هذه التجربة.
- تقترح الدارسة إقامة بحوث نوعية وكمية من مسؤولي التعليم في السعودية؛ لبحث سُبُل ومعوِّقات البدء في تجربة المدارس ذاتية الإدارة.

المراجع

1 -إبراهيم, ح. ا. ا. م., الشهومي, س. ب. ر. ب. ع., & سعيد بن راشد بن علي. (2021). الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والأكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, 5(20), 196-169.

2 - احمد، نعمات (٢٠١٥). الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول : دراسة تحليلية مجلة كلية التربية بأسيوط ، ٣ (١)، ص ٢٧٧-٤٧٩.

3 -البشر, سعود. (2023). تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (1983-1628). المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية, (46), 49-32

4 -البشر, سعود. (2023). تواقع التعليم العام في الولايات المتحدة: دراسة وصفية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع (93)

5 -الدوسري, صالح. (2019). رؤية مقترحة لتطوير العمليات الإدارية باستخدام الإدارة الذاتية لدى قائدي المدارس الثانوية بالرياض. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 13(1), 290-325.

6 -السيسي, أريج. (2014). : إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة، مجلة العلوم الإنسانية، م(15) ، جامعة السودان.

7 -الشقيفي, عثمان. (2020). تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. مجلة القراءة والمعرفة, 20(الجزء الثانى 228 أكتوبر), 427-397.

8 -العتيبي, مصلح. (2023). تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (أسيوط), 39(3), 152-123

9 -العجمي، محمد. (2005). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الادارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية.

10 -الغامدي, رمزي. (2019). درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمى فى التربية, 20(الجزء السادس), 708-681

11 -الفياض, تهاني. (2008). واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدراس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

12 -النظامي, م. ح. م., & منال حسن محمد. (2020). آليات إدارية مقترحة لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها. مجلة القراءة والمعرفة, 20(الجزء الأول 227 سبتمبر), 135-99.

13 -جنادي, ريم & حويل, ايناس. (2022). الإدارة الذاتية في المدارس البريطانية وإمكانية الاستفادة منها في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 6(24), 55-26.

14 -حسام الدين، محمد ابراهيم(2019). الادارة الذاتية للمدرسة في دول امريكا الوسطى وامكانية الافادة منها بسلطنة عمان (السلفادور انموذجاً). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.

15 -سليم، وليد. (2015). واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها. جامعة النجاح.

16 -مؤذن ، أسامة . (2017). مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع 184، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،.

17 -وزارة التربية والتعليم (2008) : قانون التعليم (139) لسنة 1981م وتعديلاته ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، المواد (1،2،3،22،26،27.

18- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. Journal of education policy, 19(4), 387-405.

19- Bosetti, L., & Butterfield, P. (2016). The politics of educational reform: The Alberta charter school experiment 20 years later. Global Education Review, 3(2).

20- Bosetti, L., Brown, B., Hasan, S., & Van Pelt, D. N. (2016). A primer on charter schools. Fraser Institute.

21- Bulkley, K., & Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: From theory to practice. Educational Policy, 17(3), 317-342.

22- Cheng, A., Hitt, C., Kisida, B., & Mills, J. N. (2017). “No excuses” charter schools: A meta-analysis of the experimental evidence on student achievement. Journal of School Choice, 11(2), 209-238.

23-Clark, M. A., Gleason, P. M., Tuttle, C. C., & Silverberg, M. K. (2015). Do charter schools improve student achievement?. Educational Evaluation and Policy Analysis, 37(4), 419-436.

24-Da Costa, J., & Peters, F. (2002). Achievement in Alberta’s Charter Schools: A Longitudinal Study. SAEE Research Series.

25-Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S. (2023). Report on the Condition of Education 2023 (NCES 2023-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144.

26-Johnson, D. R. (2013). Identifying Alberta’s Best Schools. CD Howe Institute e-brief, 164.

27-Lackney, J. A. (2015). History of the Schoolhouse in the USA. In Schools for the future: Design proposals from architectural psychology (pp. 23-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

28-Ravitch, D. (2014). Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America’s public schools. Vintage.

29-Ravitch, D. (2016). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. Basic books.

30-Ritchie, S. (2010). Innovation in action: An examination of charter schools in Alberta. Canada

31-Sowell, T. (2020). Charter schools and their enemies. Hachette UK.

32-West Foundation.

معايير اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية وسُبُل تطويرها

معايير اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية وسُبُل تطويرها

د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية, كلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

أ. فاطمة سعيد الحبيشي
ماجستير في الإدارة التربوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

أ.فهد سعد المقاطي
ماجستير في الإدارة التربوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

أ. وحيد يحيى الزهراني
ماجستير في الإدارة التربوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

الملخص

يلعب مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأوّل في المدرسة دورًا مهمًّا في كثير من العناصر، ومنها تأثير مدير المدرسة سلبًا أو إيجابًا على تحصيل الطلاب ودافعية المعلِّمين وتوفير المناخ التعليمي الملائم، ونظرًا لأهمية دور مدير المدرسة فقد تَمَّ تخصيص مُواصفات وشروط ومعايير مختلفة للتعيين على هذه الوظيفية، تختلف عن شروط تعيين المعلِّمين. وتهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف شروط اختيار مُديري المدارس العامة في ثمانٍ من الدول العربية. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لملائمته أهداف وأسئلة البحث، وتُشير النتائج إلى أن شروط التعيين على وظيفية مدير مدرسة مُتقاربة بين الدول العربية، كما قدَّمت هذه الدراسة تصوُّرًا لتطوير شروط ومعايير وآليات اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية.

الكلمات المفتاحية: شروط اختيار مُديري المدارس، تعيين المُديرين، الموارد البشرية، الإدارة التربوية.

Prerequisites for selecting Principals of Public Schools in the Arab Countries and Ways to develop them

Dr. Saud G. Albeshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia, Email: salbsheer@ksu.edu.sa

Fatimah Saeed Alhubayshi
Masters in Educational Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

Fahad Saad Almuqati
Masters in Educational Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

Waheed Yahya Al Zahrani
Masters in Educational Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

ABSTRACT

As the primary official in the school, the principal plays an essential role in many aspects, including the influence of the principal, positively or negatively, on student achievement, teachers' motivation, and the provision of an appropriate educational climate. Because of the importance of the role of the school principal, different specifications, conditions, and criteria have been allocated for appointment to this job, which differs from the conditions for the appointment of teachers. This study aims to explore the prerequisites for selecting public school principals in eight Arab countries. The researchers used the descriptive approach to suit the objectives and research questions. The results indicate that the terms of appointment for the job of a school principal are similar among Arab countries. This study also presented a strategy for the development and criteria for selecting principals of public schools in Arab countries.

Keywords: conditions for selecting school principals, appointing principals, human resources, educational administration.

المقدِّمة:

يُعتبر التعليم الركيزة الأساسية نحو التحوُّلات الكبرى في حياة الأمم والشعوب؛ فهو المحرِّك الأوَّل نحو التطوُّر، كما يُعدُّ عنصرًا مُهمًّا في التصدِّي لتحديات الحاضر والمستقبل، والإدارة في جوهرها عملية قيادة وقدرة في التأثير على الآخرين وتحفيزهم لإنجاز أهداف المؤسَّسة التربوية والسعي الدائم لتطويرها، فالعمليات الإدارية وحدها لا تتغيَّر ولا تتطوَّر، بل إنَّ الناس هم الذين يُعلِّمون ويتعلَّمون ويُغيِّرون ويتغيَّرون، وهذا ما يفرض تحدِّيًا رئيسيًّا يتمثَّل في تطوير القيادات التربوية ضمن إطار من الفكر التربوي المستنير (سالمان، 2018).

وتُعدُّ القيادات المدرسية من أهمِّ أركان الإدارات، فالقائد المدرسي يرأس الإدارة المدرسية، ويقوم بعملية توجيه أنشطتها والإشراف عليها ومُتابعتها، ويتمُّ اختياره من ضمن أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة أو من خارجها ضمن شروط ومواصفات مُعيَّنة، وبوصف مدير المدرسة قائدًا تربويًّا يجب أن تتوافر فيه الصفات القيادية التي تجعل منه الشخص المناسب لقيادة وتوجيه المؤسَّسة التربوية؛ لتحقيق الأهداف المرسومة لها بأفضل صورة ممكنة (برنيه طروم، 2013).

مشكلة وأهمية الدراسة:

أصبحت الحاجة إلى تطوير القيادات المدرسية في وقتنا الحاضر مسألة مُلِحَّة أكثر من أيِّ وقت مضى؛ لتأثيرهم الكبير في العملية التعليمية برمَّتها؛ لذلك فمن الضروري تطوير مجموعة واعدة من القيادات المدرسية الفاعلة لقيادة مدارس المستقبل، كما أنَّ القيادات الفاعلة تدعم العاملين معهم، وتزيد من قدراتهم على إنجاز مهام عملهم (العنزي، 2021). وقد أصبح محور عمل القائد التربوي يُركِّز على الطالب وتوفير كلِّ الظروف والإمكانات التي تُساعد على توجيه نموِّه العقلي والبدني والروحي، ممَّا يعمل على تحسين العملية التربوية، كما أصبح يدور عمل القائد التربوي أيضًا حول تحقيق الأهداف والأغراض التربوية والاجتماعية التي هي حجر الأساس في الإدارة المدرسية (طروم، 2013). وتُعدُّ عملية اختيار القيادات المدرسية بالغة الصعوبة؛ لتشابُك وتعقُّد العملية الإدارية وتعدُّد السمات والكفاءات والعوامل التي تحكم على صلاحية المدير من عدمه، ويزيد من صعوبة الاختيار أنَّ الشخص المرشَّح للوظيفة للمرة الأولى لا تتوفَّر عنه بيانات، أو مؤشِّرات كافية تُوضِّح أهليَّته لتولِّيه القيادة المدرسية، وما هو مُتوفِّر عنه هو مدى نجاحه في عمله السابق في التدريس (عامر، 2017). وفي ضوء أهمية دور القيادة المدرسية وتأثيرها على تحصيل الطلاب ودافعية المعلِّمين وتطويرهم تسعى هذه الدراسة إلى التعرُّف على معايير اختيار القيادات المدرسية في عدد من الدول، ومحاولة تقديم تصوُّر مُقترَح لتحسين معايير اختيار مُديري المدارس في الوطن العربي. وتأتي أهمية هذه الدراسة من أنَّها الدراسة الأولى -حسب علم الباحثين- التي تعرض شروط التعين على وظيفة مدير مدرسة في عدد من الدول العربية، حيث تشترك هذه الدول في عدد من المشتركات الثقافية.

أسئلة الدراسة:

- ما هي معايير اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية؟
- ما التصوُّر المقترَح لتطوير آليات اختيار القادة في المدارس العامة في الوطن العربي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرُّف على شروط اختيار مُديري المدارس العامة في عدد من الدول العربية.
- التعرُّف على شروط اختيار مُديري المدارس في عدد من الدول المتقدِّمة.
- ابتكار مُقترَح لتطوير معايير وآليات اختيار مُديري المدارس العامة في الوطن العربي.

منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقام الباحثون بالاطلاع المتأنِّي والدقيق على الدراسات والإحصائيات الرسمية المنشورة في الحاويات العلمية المحكمة والموثوقة؛ للتوصُّل إلى المعلومات التي تُساهم في التوصُّل إلى استنتاجات تُجيب عن الأسئلة التي يُؤطِّرها هذا البحث، وقد استُخدمت هذه المنهجية لملاءمتها لأهداف وأسئلة البحث.

مصطلحات الدراسة:

- اختيار: انتقاء الوظيفة على أساس شروط مُعيَّنة تضعها الجهة المسؤولة، وتنطبق على مَن يتولَّى هذه الوظيفة، وعملية الاختيار عملية اتخاذ قرارات تتعلَّق بأولوية أن يشغل شخص مركزًا بناءً على مواصفات تُناسب متطلَّبات المركز.
- ويُعرِّف أبو سماحة (1992) اختيار القائد المدرسي بأنَّه: عملية اتخاذ قرارات تتعلَّق بأولوية أن يشغل شخص ما مركزًا ما بناءً على أنَّ مواصفات هذا الشخص تُناسب متطلَّبات هذا المركز.
- ويُعرَّف الاختيار إجرائيًّا بأنَّه عملية فرز وانتقاء قائمة على شروط محدَّدة تضعها الجهة المسؤولة لشغل وظيفة معيَّنة، يشغلها شخص معيَّن بناءً على مواصفات تتناسب ومُتطلَّبات شغل هذه الوظيفة.
- التطوير أو التطوُّر: هو نشاط وجهد طويل المدى يستهدف تحسين قدرة النظام على حلِّ مشكلاته وتحسين نفسه ذاتيًّا.
- تطوير المعايير: بناء ووضع مجموعة من الصفات والخصائص التي يتمُّ في ضوئها اختيار القائد المدرسي في الوطن العربي، وتُسهم في تعزيز جودة التعليم في هذه المدارس.
- القائد المدرسي:
- هو المسؤول الأوَّل عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها؛ لضمان سير العملية التربوية، وتنسيق جهود العاملين فيها وتوجيههم وتقويم أعمالهم؛ من أجل تحقيق تلك الأهداف (بلحاج، 2007م، 96).

- القائد التربوي: هو شخص يقع على عاتقه عملٌ قيادي في الإدارة التربوية، بحيث يكون لديه المقدرة على التأثير في الآخرين، والتجديد والتطوير التربوي بما يتلاءم مع التقدُّم العملي والتكنولوجي ومسايرته (كسابري، السعود، 1983، 293).
- القائد المدرسي إجرائيًّا: هو الشخص المعيَّن رسميًّا ليكون المسؤول الأوَّل عن جميع جوانب العملية الإدارية والفنية بالمدرسة وعن حسن سير العمل بالمدرسة من جميع الجوانب بلوغًا لتحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة.
- القيادات المدرسية إجرائيًّا: هي القيادات المدرسية التي تَمَّ تعيينهم من قِبَل وزارت التعليم في العالَم العربي، ويُشرفون على تطوير التعليم في المدارس، ومتابعة تنفيذ السياسات التعليمية، والقوانين واللوائح التي اعتمدتها وزارة التعليم؛ لتسهيل العمل التربوي والتعليمي في المدرسة.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أوَّلًا: القائد المدرسي الفعَّال:

لا شكَّ في أنَّ الإدارات المدرسية والهيئات التعليمية تحتاج إلى قادة يمتلكون صفات يستطيعون من خلالها تحقيق الأهداف المرسومة والتأثير في مرؤوسيهم تأثيرًا إيجابيًّا، يقودهم نحو النمو والتطوُّر والإنتاج، فالقائد الذي يمتلك صفات مميَّزة تُميِّزه عن غيره يُعتبر ناجحًا وقادرًا على المضي نحو ما يرغب تحقيقه من أهداف تعليمية عملية، فمن هذا المنطلق ذكرت العديد من البحوث والدراسات التربوية الحديثة والكتُب صفات للقيادة المدرسية والقائد المدرسي الناجح، ومنها مرجع عبد الغفار (2013) حيث ذكر أنَّه لا بُدَّ أن تكون لدى القيادة المدرسية أهداف واضحة وإيجابية، وتهتم بالجانب الإنساني والاجتماعي، كما ذكر أيضًا أنَّ تفعيل دور النمط الديمقراطي ينعكس على الإنتاجية انعكاسًا إيجابيًّا، ويرفع من جودة عمليتي التعليم والتعلُّم. كما ذكر آدم (2014) أنَّ من سمات القيادة المدرسية الالتزام بتحقيق الأهداف المنظَّمة، والعمل على التقدُّم والنمو والتطوُّر المستمر وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وكذلك استثارة طاقات وقُدرات الموظَّفين بالتشجيع والتحفيز. وذكر أيضًا البنا (2013) أنَّه من المهمِّ أن تتماشى القيادة المدرسية مع الفلسفات السياسية والاجتماعية، ولا بُدَّ أن تتسم بالمرونة في سير العمل، وأن تكون ذات كفاءة وفعالية عالية. وذكر السكارنة (2014) أنَّ الاهتمام بدراسة السلوك والمهارات أمرٌ واجب على العلماء والتربويين، حيث صنَّف السمات إلى عدَّة مهارات مُرتبطة بالقائد المدرسي والقيادة المدرسة، ومنها مهارات مُرتبطة بشخصية القائد مثل القدرات العقلية وضبط النفس والقوة الشخصية، ومهارات مُرتبطة بالمهنية مثل القدرة على توزيع المهام والمسؤوليات ومعرفة الأنظمة واللوائح وأهدافها، ومهارات إدراكية وهذه المهارات مُرتبطة بكفاءة القائد في الابتكار والقدرة على حلِّ المشكلات، والمهارات الفنية مثل القدرة على التخطيط السليم ورسم السياسات للمؤسَّسات التعليمية التي يعمل بها، والمهارات الإنسانية والتي تُشير إلى أنَّ القائد التربوي لا بُدَّ أن تكون لديه الطريقة المناسبة للتعامل مع المشرف والموظَّف والمجتمع؛ بحيث تضمن هذه الطريقة جذبهم وتعاوُنهم معًا، والمهارات التكنولوجية وهي أنَّه لا بُدَّ أن يكون القائد لديه مهارات تقنية عالية، وأن يكون قادرًا على التعامل مع المتغيِّرات ومُواكبة التطوُّر في العالم الرقمي.

ثانيًا: أدور القيادة المدرسية:

لا يقتصر عمل ودور مدير المدرسة والوُكلاء على متابعة العمليات الإدارية الروتينية اليومية ومتابعة سيرها فقط، بل هو مُرتبط ارتباطًا مباشرًا بأن يكون على تواصُل فعَّال مع كلٍّ من: الأسرة - المعلِّمين- الإداريين- الطلاب- التطوير المهني- الأنشطة... الخ. وذكر الحر (2017) أنَّ أدوار مدير المدرسة تتمثَّل في أربعة مجالات، وكل مجال يحتوي على مجموعة من الأدوار، وذلك كما يلي:

- الدور الأوَّل: ما يتعلَّق بالنظُم، ومنها (الرؤية- المناهج- التنمية المهنية- التعليم والتعلُّم)، حيث تُمثِّل هذه المجموعة أدوارًا تُساعد المدير على الانتقال من قيادة مدرسة تقليدية إلى قيادة مدرسة مؤسَّسية حديثة.
- الدور الثاني: ما يتعلَّق بالعمليات، ومنها (إدارة التغيير- الاتصال الفعَّال- اتخاذ القرارات- التطوير المستمر)، حيث تُمثِّل هذه المجموعة الأدوار الأساسية التي تُساعد المدير على إدارة المؤسَّسة باقتدار وكفاءة عالية، وتجعله يستطيع إحداث التطوير.
- الدور الثالث: ما يتعلَّق بالدعم المدرسي، ومنها (البيئة الجاذبة- العلاقات الخارجية- توفير المصادر)، وهذه المجموعة من خلالها يستطيع المدير توفير بيئة جاذبة للمعلِّم والمتعلِّم للقيام بالمهام بفاعلية.
- الدور الرابع: ما يتعلَّق بالإدارة اليومية، ومنها (تشجيع الإبداع- تحمُّل المسؤولية)، وهذه المجموعة تُؤدِّي إلى تطوير أداء المدرسة وتحسين اتجاهات العاملين نحو المدرسة، وتبني الثقة من قِبَل العاملين تجاه المدير، وتجعلهم أكثر تفانيًا ونشاطًا.

ومن خلال الرجوع إلى المراجع والبحث في الأدلَّة التنظيمية لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لم يتمُّ العثور على ما ينصُّ بشكل مباشر على أدوار المدير والوكيل تجاه الأسرة- المعلِّمين- الإداريين- الطلاب- التطوير المهني- الأنشطة. بل هناك أدوار عامة تدخل هذه العناصر تحت قائمة تفعيلها بشكل عام، ويشترك في معظمها كلٌّ من المدير والوكيل باعتباره المساعد الرسمي لمدير المدرسة، كما تُعتبر هذه الأدوار الوظيفية لكلٍّ من المديرين والوُكلاء عملية تكامُلية، وهذا يُبيِّن لنا أنَّ الإدارة المدرسية ومُساعديها لهم اتِّصال مباشر مع منسوبي المدرسة وعناصرها والمجتمع بما فيه الأسرة، والتي يكون لها دورٌ فعَّال على الناتج التعليمي والتحصيلي والسلوكي للطلاب، وذلك من خلال الإشراف والمتابعة والدعم المستمر. ويعرض الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2021: ص 31، 39) أدوارًا وظيفية للوُكلاء والمديرين؛ كونهم المشرفين على سير العملية التعليمية،

أدوار مُدير المدرسة (الدليل التنظيمي، 2021):

- العمل على تعزيز قيم الاعتزاز بالدِّين الإسلامي والانتماء والمواطنة.
- إعداد خُطة المدرسة ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها، بما يُحقِّق الاستفادة المثلى من الخبرات والمواهب والموارد في المدرسة.
-الحفاظ على كفاءة وفعالية الأداء داخل المدرسة، واستثمار الوقت والموارد؛ لتحسين مواقع التعلُّم وجودة الخدمة المقدَّمة والسلامة المدرسية.
- الإشراف على تنفيذ برامج الوعي الفكري وخُططه وقواعده المعتمدة، وتعزيز الوسطية والاعتدال الفكري، والتأكُّد من سلامة البيئة التعليمية وخلوِّها من الفكر المتطرِّف والظواهر السلبية؛ لحماية مجتمع المدرسة من كلِّ ما يُؤدِّي إلى المخالفات الفكرية أو ضعف الالتزام الوطني بما لا يتماشى مع الوسطية والاعتدال الفكري ومتابعة حالات المخالفات أو الاشتباه في المخالفات السياسات العامة والالتزام الفكري والوطني، ورصد الحالات والمخالفات الفكرية والرفع الفوري لمدير التعليم.
- العمل على تحديد الاحتياج من الكوادر المهنية والمفاضلة بينهم، ووضع الأهداف الفردية ومؤشِّرات الأداء الرئيسية لكل واحد من منسوبي المدرسة ومناقشتها معهم.
- توزيع المهام والواجبات على منسوبي المدرسة وإصدار التكاليف اللازمة لإنجاز أعمالهم.
-قيادة عملية تحليل ومراجعة تقدُّم الطالب داخل المدرسة؛ من أجل تقويم عملية توصيل المحتوى وفعالية أساليب التدريس وتقديم التوصيات المناسبة.
-مراجعة ومتابعة تقويم أداء كافة منسوبي المدرسة بشكل دوري ومستمر، وذلك من خلال الزيارات الدورية لهم ومناقشة الأهداف معهم، وتحديد مؤشِّرات الأداء الرئيسية لهم، وإعطاء تغذية راجعة بنَّاءة لهم، واعتماد التقويم النهائي لهم، والتأكُّد من أنَّها تتماشى مع القواعد والتعليمات، ورفعها للاعتماد.
-توفير التوجيه المناسب لتحسين أداء منسوبي المدرسة، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، ورفعها لمكتب التعليم.
-تمكين الموظَّفين وإشراكهم في إعداد الخُطة التشغيلية، وتحسين العمليات داخل المدرسة بما يُعزِّز لديهم شعور الانتماء للمدرسة.
-الحفاظ على كفاءة وفعالية الأداء داخل المدرسة، واستثمار الوقت والموارد لتحقيق السلامة المدرسية، وجودة الخدمة المقدَّمة.
-التأكُّد من وجود نظام مُناسب لإدارة المدرسة والمراجعة وتحسين العمليات الرئيسية.
-العمل مع وُكلاء المدرسة لرسم الخُطط التطويرية لأداء الموظَّفين وتشجيع منسوبي المدرسة على الاستفادة من الخبرات المكتسبة والتطوير في تحسين الأداء المدرسي.
-مراجعة أداء مبادرات المدرسة وأهدافها وإجراء حوارات حول الأداء مع منسوبي المدرسة مبنيَّة على تقارير الأداء؛ للتأكُّد من تلبيتها لأهداف الأداء.

- متابعة التحصيل الدراسي وتقدُّم الطلاب داخل المدرسية والتأكُّد من مدى فعالية الأساليب المدرسية واتخاذ الإجراءات المناسبة.

- الإشراف على عمليات التدريس واستخدام إستراتيجيات التعلُّم داخل الفصول الدراسية وفق الجدول الزمني المخصَّص لها، وبما يضمن تحقيق أهداف المقرَّرات الدراسية.

-الإشراف على توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة، وذلك بتوفير الدعم المستمر للاحترام والانضباط، ورفع الروح المعنوية بين المعلِّمين والطلاب وأولياء الأمور.

-إدارة عمليات الانضباط داخل المدرسة، ومتابعة حضور المعلِّمين، والقيام بالإجراءات الملائمة لمعالجة العجز الطارئ داخل المدرسة وفق التعليمات المعتمدة.

-متابعة التزام المعلِّمين بتخصيص حصتين أسبوعيًّا من حصص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لتعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب، وتخصيص (5) دقائق للصفوف الأوَّليَّة (من ٥ إلى ١٠) دقائق للصفوف العُليا من الحصة الدراسية، بواقع أربع حصص يوميًّا لتنفيذ أنشطة الكتابة والخط العربي والقراءات الإثرائية وتعزيز الفهم القرائي، ومتابعة تفعيل كافة المعايير والإجراءات ذات العلاقة ببرامج تحسين الأداء الكتابي والقرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

-الإشراف على مجلس الآباء واللجان المدرسية وفرق العمل وتفعيل دورها في المدرسة، واعتماد التوصيات الصادرة وفق القواعد والتعليمات المنظمة، ومتابعة تنفيذها.

-متابعة التزام المدرسة بالسياسات والإجراءات التي تَمَّ وضعها مركزيًّا من قِبَل الوزارة، ومتابعة اللوائح والأنظمة والتعاميم الهامة الصادرة من حيث الاختصاص، واطلاع جميع منسوبي المدرسة عليها ومناقشتها؛ لتوضيح مضامينها والعمل بموجها.

-العمل على متابعة تفعيل التعليم الإلكتروني وتشجيعه بقنواته المختلفة، وتطبيق الممارسات الإدارية والتعليمية وفق التعاميم المنظمة لضمان جودة العملية التعليمية، ومتابعة التطبيقات في منصَّات التعليم الإلكتروني المحوسبة وتعزيز الاستخدام الأمثل لمصادر التعلُّم والمعدَّات والتقنية الداعمة لمنظمة المدرسة.

-العمل على إدارة ميزانية المدرسة على النحو الأمثل لتحقيق الأهداف.

-تحليل واستخدام المعلومات والبيانات لدعم العمليات المدرسية وخُطط العمل.

-التواصل الفعَّال مع مُقدِّمي الخدمات المدرسية للحصول على أفضل خدمة ممكنة.

-الالتزام بالسياسات والضوابط والمعايير المحاسبة والمنظمة للنشاط الإعلامي للمدرسة والمذكورة في دليل حوكمة استخدام حسابات شبكات التواصل الاجتماعي.

-حضور الطابور الصباحي والتأكيد على تفعيل الإذاعة المدرسية ونشيد العلم وتحيته، وحضور دروس المعلِّمين وفق جدول، ويقوم بالتدريس لعدد حصص مادة التخصُّص بما لا يتجاوز عن 8 حصص.

-الإشراف على تهيئة وتنظيم وتجهيز مرافق المدرسة قبل وأثناء الدراسة في المواعيد المحدَّدة.

-التنسيق والتعاون مع المشرف التربوي وغيرهم مِمَّن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.

-القيام بأيِّ مهام يُكلَّف بها من المسؤول المباشر، وتتناسب مع مهامِّه ومُؤهَّلاته.

ثالثًا: الدراسات السابقة:

قام (الغافري، 2007) بدراسة بعنوان "أساليب اختيار القيادات التربوية في سلطنة عمان: مدير المدرسة نموذجًا". وقد استُخدم المنهج الوصفي في الدراسة، كما هدفت الدراسة إلى التعرُّف على الخطوات المتبعة في اختيار مُديري المدارس في سلطنة عمان، كما هدفت الدراسة إلى التعرُّف على شروط اختيار مُديري المدارس. وقد وجدت الدراسة أن شروط اختيار مُديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان هي: أن يكون المرشح لمنصب مدير مدرسة لديه مؤهَّل تربوي جامعي أو دبلوم في التربية لمدة سنة بعد المؤهَّل الجامعي، أن يكون المرشَّح قد عمل لمدة سنتين في وظيفة مساعد مدير مدرسة، وأيضًا يجب على المرشَّحين اجتياز الاختبارات التحريرية واجتياز المقابلة الشخصية، وأن يكون المرشَّح حاصلًا على تقارير كفاءة في المستوى المطلوب، وقد اقترح الباحث تطوير شروط اختيار مُديري المدارس في سلطنة عمان، ومن ضمن المقترحات: ضرورة حصول المرشَّح لشغل وظيفة مدير مدرسة على درجة الماجستير على الأقل في أحد التخصُّصات التربوية، كما اقترح الباحث أن يلتحق المرشَّح لشغل وظيفة مدير مدرسة بدروات تخصُّصية في المجال الإداري.

قام عوض الله (2012) بدراسة بعنوان "معايير اختيار مُديري المدارس بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة". وقد هدف البحث إلى التعرُّف على المعايير العامة التي تُراعى عند اختيار مُديري مدارس التعليم الأساسي في دولة الكويت، والوقوف على مدى توافر المهارات المعرفية التي يجب مُراعاتها عند اختيارهم، وكذلك التعرُّف على الأُسس والمبادئ التي تُبنى عليها عملية اختيارهم، وتحديد وتعرُّف المعايير الأدائية التي تُراعى أيضًا في عملية الاختيار. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء الدراسة والاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج، أهمها: أنَّ أكثر المعايير العامة التي تُراعى عند الاختيار هي: الأقدمية والخبرة الإدارية والخبرة المهنية، بينما أحيانًا تُراعى الكفاءة، وأنَّ معظم المعايير المعرفية تُراعى بدرجة قليلة، وأنَّ الأُسُس التي تُبنى عليها عملية اختيار المدير والتي تُراعى بدرجة كبيرة هي: سلامة الحواس، حُسن المظهر، القدرة على الصبر، الإخلاص والأمانة في العمل، ثم الإحساس بالمسؤولية التامة، بينما لا يُراعى مبدأ القدرة على الحوار والمناقشة. أمَّا المعايير الأدائية فتُراعى بدرجة كبيرة، ومنها: القدرة على بناء ثقافة مدرسية تعمل على غرس التعاون بين منسوبي المدرسة، والعمل على تحقيق المصلحة العامة، بينما لا تُراعى تمامًا: القدرة على بناء فريق والعمل بروحه، التخطيط للعمل للإداري، والقدرة على إدارة الأزمات، ثم اختتم الباحث الدراسة بعددٍ من التوصيات، أهمها: العمل على اختيار مُديري المدارس وفق المعايير الحديثة، تعميم ثقافة المعايير وسط المدارس، مُراعاة جانب الكفاءة عند عملية الاختيار، إكساب الإداريين الذين يُتوقَّع أن يتولَّوا منصب مدير مدرسة مهارات معرفية وأدائية جيدة.

قام كنعان (2017) بدراسة بعنوان "اختيار مُديري المدارس الثانوية الرسمية في جبل لبنان (دراسة ميدانية)". ويهدف البحث إلى اكتشاف الممارسات الفعلية التي يتمُّ بها تعيين مُديري المدارس في إحدى المناطق في لبنان. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات للدراسة. وقد بلغت عينة الدراسة 63 من مُديري المدارس في جبل لبنان، ووجد الباحث أن طرق التعيين لمُديري المدارس لا تتبع الطرق الرسمية المنصوص عليها من قِبَل وزارة التعليم. وأشارت الدراسة إلى أن حوالي 24% من المُديرين المشاركين في الدراسة تَمَّ تعيينهم بعد مُقابلة المسؤول المباشر فقط من دون إجراء اختبارات أو إجراءات أخرى. كما وجدت الدراسة أن نصف المشاركين في الدراسة لم يخضعوا لأية اختبارات أو مقابلات مع اللجان المختصَّة. وقد استنتجت الدراسة أنَّ مُديري المدارس العامة لا يخضعون لنفس الطريقة في التعيين.

قامت (الزهراني، 2018) بدراسة بعنوان "معايير اختيار القيادات المدرسية من وجهة نظر قائدات ومعلِّمات مدارس محافظة المخواة". وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة، كما استخدمت الاستبانة كأداة للبحث. وقد بلغت عينة الدراسة 322 من القائدات والمعلِّمات، وتكوَّنت عدد فقرات الاستبانة من 40 فقرة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة اقتناع المشاركين في الدراسة بالمعايير المحلية لاختيار قائدات المدارس، وقد أوصت الباحثة بضرورة تطوير معايير اختيار القيادات المدرسية، ومنها ضرورة خلو ملف المرشَّحة للعمل في مناصب القيادات المدرسية من العقوبات الإدارية وتضمين شروط النشر العلمي.

قام (سالمان، 2018) بدراسة بعنوان "تصوُّر مُقترَح لتطوير نظام اختيار وتدريب مُديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول". وقد سعى البحث إلى اكتشاف نظام اختيار وتدريب مُديري المدارس الابتدائية في السعودية، في ضوء خبرة كلٍّ من ماليزيا، مصر. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائج، أبرزها: أنَّ عملية اختيار مُديري المدارس الابتدائية ليست عملية سهلة؛ لأن القيادة تتضمَّن العديد من الخصائص المهنية والشخصية التي يجب أن تتوفَّر في مدير المدرسة الابتدائية. كما وجدت الدراسة أنَّه يتمُّ اختيار مُديري المدارس بناءً على أُسُس واعتبارات شخصية وغير موضوعية وبدون تخطيط سليم مبنيٍّ على الطبيعة الفنية للوظائف الشاغرة وعلى الحاجة الفعلية للأداء الإداري، وهناك قواعد تنظيمية وُضعت لترشيح مُديري المدارس الابتدائية، وكذلك معايير الاختيار، ولكنَّها لا تستند على دراسة علمية وموضوعية. وبالنسبة للتدريب فقد وجدت الدراسة أنَّه يعتمد كليًّا على الأساليب التقليدية كالمحاضرات النظرية دون استخدام وسائل حديثة، كما أنَّ تنفيذ هذه الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية لم يخلُ من المشكلات التي تعترض طريق التدريب والمتدرِّبين، كما أنَّ معايير الاختيار وبرامج التدريب الحالية تحتاج إلى مراجعة دقيقة ووضع إستراتيجية ومنظومة طويلة المدى لإعداد مُديري المدارس تستجيب لاحتياجات الواقع الفعلي، وتتواكب مع التغيُّرات العالمية المعاصرة.

أوجُه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تَمَّ الاستفادة من الدراسات السابقة في تعميق المعلومات حول موضوع المعايير أو شروط اختيار مُديري المدارس في الوطن العربي، كما تَمَّ الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة في بناء مُقترَح لتطوير الآليات والمعايير الخاصة باختيار مُديري المدارس العامة في الوطن العربي. وتتميَّز الدراسة الحالية بأنَّها تعرض شروط اختيار مُديري المدارس في ثماني دول عربية، وكذلك تعرض شروط التعين على منصب مدير مدرسة في عدد من الدول الأخرى.

النتائج:

بالنسبة للسؤال الأوَّل: ما هي معايير اختيار قادة المدراس العامة في الوطن العربي؟

أوَّلًا: معايير اختيار القائد المدرسي في السعودية:

نظرًا لتوجُّه الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية فقد اقتضت ظروف العمل الإداري والتعليمي اختيار كفاءات قيادية متميِّزة للقيام بمختلف المهام والأدوار التربوية والتعليمية في مختلف المواقع؛ لتحقيق الجودة النوعية، وهذا يتطلَّب وضع ضوابط ومعايير محدَّدة لاختيار آلية يتمُّ من خلالها اختيار القيادات المدرسية، وقد كان المعيار المتبع في المملكة العربية السعودية قبل عام 1980م اعتماد نظام الأقدمية في التعين لوظيفة القائد المدرسي، وبعد هذا التاريخ تَمَّ وضع تعميمٍ من قِبَل وزارة المعارف بالقواعد التي ينبغي مُراعاتها عند اختيار القادة المدرسين (صادق، 1996م)، ومن أهمِّ تلك القواعد:

- اعتماد الشهادة الجامعية (بكالوريوس) كحدٍّ أدنى.
- القوة الشخصية والقدرة على الإشراف والتوجيه والتأثير.
- الحصول على درجات في سُلَّم التعليم التربوي الإداري.
- أن يكون حسَن السيرة والسلوك والتعاون مع الآخرين (سالمان، 2018، ص: 405).

وترجع أهمية الضوابط وآلية التكليف في ترشيح القادة المدرسيين إلى الرغبة في:

- إيجاد نظام شامل وموحَّد لتكليف شاغلي الوظائف التعليمية، وخاصة القادة المدرسيين.
- التكامل في الضوابط العامة في القطاعات الإشرافية وتوحيد إجراءاتها.
- التمسُّك بأعلى معايير المهنية التي يتطلَّبها العمل القيادي، وتلبية ضمان التوعية المتميِّزة للمرشَّحين للمواقع القيادية.
- أن تكون القيادات المدرسية محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبنَّاها النظام التعليمي.

وقد رأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أنَّ تطبيق الضوابط وآلياتها في ترشيح وتكليف شاغلي الوظائف التعليمية يُحقِّق النتائج التالية:

1. المهنية: إنَّ تطبيق هذه الضوابط ينتج عنه دعم النظام التعليمي بالكفاءات الإشرافية والقيادية التي تتمتَّع بقدر من المهنية العالية في الأداء الإشرافي والقيادي.
2. المعيارية: يجب تطبيق المعيارية في الترشيح والتكليف؛ بحيث يدخل إلى المواقع الإشرافية والقيادية مَن تتوفَّر فيه ضوابط ومواصفات محدَّدة لهذا العمل من حيث الجدارة.
3. الكفاءة: يجب أن يتمتَّع كلُّ مَن يُرشَّح للقيادة المدرسية بقدر كبير من الكفاءة الأدائية التي من شأنها أن ترفع من إنتاجية العمل التربوي.

4.الشمولية: هذا الإطار التنظيمي قد وحَّد معايير وضوابط وإجراءات الترشيح والتكليف؛ لتشمل جميع القياديين والمشرفين في النظام التعليمي على مستوى المدرسة (سالمان، 2018، ص: 407).

وتشمل المصادر الرئيسية التي يتمُّ من خلالها اختيار القيادات المدرسية: الوثائق الرسمية (المؤهَّلات العلمية، والدورات التدريبية)، وتقارير الأداء الفني للعمل، وقاعدة بيانات الكفاءات القيادية المتميِّزة في إدارة التربية والتعليم، وتقارير رُؤساء العمل، ونتائج المقابلات الشخصية، والنتاج العلمي، والمشاركات التربوية.

وقد وُضعت ضوابط عامة لتكليف شاغلي الوظائف التعليمية، ومن بينها القيادات التربوية والمدرسية، ومن ضوابط الاختيار هذه:

1. المؤهَّل العلمي: ويجب على المُتقدِّمين لوظائف القيادة المدرسية الحصول على درجة البكالوريوس بتقدير جيد، مع دبلوم في التربية.

2. الخبرة العملية: وهي قضاء فترة من الوقت في العمل التربوي والإداري، مع الحصول على دورات تدريبية ومهارية.

3.الخبرة العلمية: وذلك من خلال معرفة النظم واللوائح ذات العلاقة في المجال العلمي والمعرفي.

4.الصفات الشخصية: يجب أن تتوافر في القيادات المدرسية عدَّة صفات شخصية، منها: القدوة الحسنة، أن يكون حسَن السيرة والسلوك، وأن يكون سليم الفكر والمنهج، مع القدرة على الاتزان الانفعالي، وسلامة الحواس (السمع والبصر)، وسلامة الجسم من الإعاقات، والأمراض التي تُعيق العمل (سالمان، 2018، ص: 410).

وهناك عدَّة ضوابط خاصة بتكليف شاغلي الوظائف التعليمية في المدارس، ويتمُّ تطبيقها على المرشَّح بعد تطبيق الضوابط العامة السابقة الذكر، ومنها:

•أن يكون المؤهَّل لمنصب القائد المدرسي قد عمل وكيلًا لمدرسة، أو مديرًا بالإنابة مدَّة لا تقلُّ عن سنتين وأداء لا يقلُّ عن (ممتاز) في آخر سنتين من خدمته.

•أن تتوافر في المرشَّح لمنصب القائد المدرسي الكفايات القيادية من التخطيط والمتابعة والتقويم، وإدارة الاجتماعات، ومهارات الاتصال، وتقويم التدريس وتطويره وغيرها (أحمد وحافظ، 2003).

ثانيًا: اختيار القائد المدرسي في مصر:

تُعدُّ وظيفة القائد المدرسي من أهمِّ وأخطر الوظائف المدرسية في الهيئة التعليمية، إذ يُواجه أثناء تأدية واجباته مُشكلات عديدة، ممَّا يتطلَّب أن يكون أهلًا للمسؤولية الملقاة على عاتقه؛ حتى يمتلك القدرة على إصدار القرارات الحكيمة والمناسبة في الوقت المناسب دون خوف أو تردُّد (أحمد وحافظ، 2003). ويُعدُّ القائد المدرسي في مصر أعلى سُلطة إدارية موجودة في مدرسة التعليم الأساسي، وبحكم موقعه فهو المسؤول المباشر عن كلِّ ما يحدث داخلها، وقد حُدِّدت مسؤوليات واختصاصات القائد المدرسي في ثلاث نواحٍ، هي: الناحية الفنية، والناحية الإدارية، والناحية المالية والمخزنية (وزارة التربية والتعليم، 1989م). ويتَّضح من المسؤوليات والاختصاصات الفنية والإدارية والمالية التي يُمارسها القائد المدرسي في مصر أنَّها مكتبية في غالبيتها، الأمر الذي يجعل القائد المدرسي (مدير المدرسة) مجرَّد وظيفة روتينية مثل أيِّ وظيفة مكتبية أخرى، ولكن الإدارة المدرسية ليست عملًا مكتبيًّا يُغرق القائد المدرسي في الروتين والمكاتبات، وإنَّما الإدارة المدرسية قيادة أوَّلًا وأخيرًا. وعلى الرغم من أنَّ معايير اختيار القادة التربويين تقتصر على الأُسُس الأكاديمية والخبرة، إلا أنَّ أساليب اختيار القادة التربويين لا زالت غير مُواكبة للتطوُّرات الحديثة في أساليب اختيار القيادات التربوية، ولا يُوجد اهتمام بالصفة الشخصية بقدر الاهتمام الذي يُعطى للصفات المهنية، بالإضافة إلى الاقتصار على التاريخ الوظيفي، ولا يحظى هذا المعيار والصفات الشخصية على قدر كبير من الأهمية، والذي يجب أن يتوافر في القائد التربوي (مفتي، 2012، ص: 34). وشروط اختيار وظائف مُديري المدارس العامة في جمهورية مصر العربية هي:

1. أن يكون المرشَّح بين سن 35 إلى 45 سنة.
2. أن يكون المرشَّح على رأس العمل لمدَّة خمس سنوات متصلة على الأقل.
3. أن تكون درجة المرشَّح معلم أوَّل أو أخصائي أ على الأقل.
4. أن يكون حاصلًا على مؤهَّل عالٍ تربوي.
5. أن يكون المرشَّح ذا شخصية قيادية ومؤثِّرة.
6. أن يكون المرشَّح لدية رؤية للتطوير.
7. أن يتمتَّع المرشَّح بسِجِلٍّ وظيفي خالٍ من المخالفات والجزاءات (وزارة التربية والتعليم الفني، 2022).

ثالثًا: معايير اختيار مدير المدرسة في ولاية الخرطوم:

يُشترط للتعيين على منصب مدير مدرسة في مدارس ولاية الخرطوم في السودان الشروط التالية:

1. أن يكون المرشَّح حسن السيرة والسلوك.
2. أن يكون المرشَّح حاصلًا على مؤهَّل جامعي.
3. أن لا يكون لدى المرشَّح أيُّ إدانة سابقة في جريمة مخلَّة بالأمانة والشرف.
4. أن يكون المرشَّح لم يسبق فصله من الخدمة بسب مخالفة متعلِّقة بالعمل.
5. أن يكون المرشَّح هو الأعلى في الدرجة الوظيفية في مدرسته، وألَّا تقلَّ درجته عن الرابعة.
6. أن يكون المرشَّح سليم الحواس.
7. أن يكون المرشَّح قدوة حسنة للمعلِّمين والطلاب، وأن يكون مهتمًّا بمظهره العام.
8. أن يتميَّز المرشَّح بالاتزان الانفعالي.
9. أن يكون لدى المرشَّح الرغبة في تطوير الذات.
10. أن يكون لديه أفكار تطويرية.
11. أن يكون لديه القدرة على التواصل مع الآخرين.
12. أن يكون واسع الاطلاع والمعرفة.
13. أن يكون قادرًا على التعامل التربوي الإيجابي في المواقف التربوية المختلفة.
14. أن يكون لدى المرشَّح القدرة على الحوار والإقناع.
15. أن يمتاز بالكياسة واللباقة واحترام الآخرين، وأن يكون المرشَّح عادلًا.
16. أن يكون لديه القدرة على التخطيط.
17. أن يمتلك مهارات ترتيب الأولويات.
18. أن يكون المرشَّح مُلمًّا بالقوانين واللوائح المنظمة للخدمة العامة وقوانين التربية والتعليم والقوانين واللوائح المالية.
19. أن يكون المرشَّح مُلمًّا بأساليب المراقبة وتقييم الأفراد.
20. أن يكون المرشَّح مُلمًّا باستخدام الحاسب الآلي (وزارة التربية والتعليم، 2022).

رابعًا: شروط التعيين على وظيفة مدير مدرسة في جمهورية لبنان:

يُشترط للتعيين على وظيفة مدير مدرسة عامة في جمهورية لبنان الشروط التالية:

شروط اختيار وتعيين مُديري المدارس في لبنان:

1. أن يكون المرشَّح من مُوظَّفي الملاكات التعليمية.
2. أن يكون المرشَّح من حملة الإجازة التعليمية أو الجامعية أو من خريجي دور المعلِّمين والمعلِّمات الذين مارسوا التعليم مدة خمس سنوات على الأقل بعد دخولهم الملاك، أو مِمَّن مارسوا العمل مدة عشر سنوات على الأقل بعد دخولهم الملاك.
3. أن يكون المرشَّح غير محكوم عليه خلال السنوات الخمس الأخيرة بأيَّة عقوبة من عقوبات الدرجة الثانية المنصوص عليها في نظام الموظَّفين، أو بالعقوبتين الأخيرتين معًا من عقوبات الدرجة الأولى بحدِّهما الأقصى أو مرتين بأيٍّ منهما بحدِّهما الأقصى.
4. أن يكون المرشَّح مُجيدًا للغة العربية ومُحسنًا إحدى اللغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الإنكليزية.
5. أن يتقدَّم بترشيحه لتولِّي الإدارة خلال المهلة المحدَّدة لقبول طلبات الترشيح.

6.أن يجتاز بنجاح اختبار أهلية تُحدَّد شروط وأصول إجرائه بقرار من الوزير، على أن يجتاز بنجاح قبل تولِّيه مهام الإدارة دورة إعداد في الإدارة التربوية تُنظِّمها كلية التربية في الجامعة اللبنانية. أو يكون مِمَّن تابعوا دورات تدريبية خاصة تُعنى بأمور إدارية وتربوية نظَّمتها وزارة التربية والتعليم العالي، على أن لا تكون مدَّتها قد تدنَّت عن شهرين (كنعان، 2017).

خامسًا: شروط التعيين على وظيفة مدير مدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة:

يُشترط للتعيين على وظيفية مدير مدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة توفُّر الشروط التالية:

معايير اختيار مُديري المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة:

1.أن يحمل المرشَّح المؤهَّل الجامعي.

2.أن يكون المرشَّح قد سبق له العمل مُساعد مدير في مدرسة محلية لمدَّة ثلاث سنوات على الأقل.

3.أن يكون تقارير الأداء للمرشَّح خلال عمله مُساعد مدير في آخر ثلاث سنوات مرتفعة.

4.أن يجتاز المرشَّح الاختبار التحريري للدورة التأهيلية التي تعقدها الوزارة بنسبة 60% على الأقل.

5.أن يجتاز المرشَّح المقابلة الشخصية بنسبة 60% على الأقل (الرشيدي، 2021).

سادسًا: شروط التعيين في وظيفية مدير مدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية:

يُشترط لشغل وظيفة مدير مدرسة عامة في المملكة الأردنية الهاشمية أن تتوفَّر في المرشَّح العناصر التالية:

-1 أن لا يقلَّ مُؤهَّله العلمي عن درجة البكالوريوس.

-2 أن يكون لديه مؤهَّل تربوي بعد البكالوريوس لا تقلُّ الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة.

-3 أن يكون المرشَّح قد عمل بوظيفة مُساعد مدير مدرسة في وزارة التربية والتعليم مدَّة سنة على الأقل.

-4 أن لا تقلَّ درجة المرشَّح عن الخامسة.

-5 أن لا يقلَّ تقدير المرشَّح في التقرير السنوي عن جيد جدًّا في آخر سنتين.

-6 أن يخلو ملفُّ المرشَّح من أيِّ إجراءات تأديبية سارية المفعول عند تقديم طلب النقل إلى وظيفة مدير مدرسة.

-7 أن يجتاز المرشَّح المقابلة بنجاح.

سابعًا: شروط التعيين على وظيفة مدير مدرسة عامة في سلطنة عمان:

يُشترط للعمل في وظيفة مدير مدرسة عامة في سلطنة عمان توفُّر الشروط التالية:

شروط العمل في وظيفة مدير مدرسة في سلطنة عمان:

1. أن يكون المرشَّح لديه مؤهَّل تربوي جامعي أو دبلوم في التربية لمدة سنة بعد المؤهَّل الجامعي.

2. أن يكون المرشَّح قد عمل لمدَّة سنتين في وظيفة مساعد مدير مدرسة.

3. اجتياز الاختبارات التحريرية.

4. اجتياز المقابلة الشخصية.

5. أن يكون المرشَّح حاصلًا على تقارير كفاءة في المستوى المطلوب (الغافري، 2007).

ثامنًا: شروط اختيار مُديري المدارس العامة في دولة فلسطين:

يُشترط للتعيين على وظيفة مدير مدرسة في دولة فلسطين توفُّر الشروط التالية:

يجب على المرشَّح لوظيفة مدير مدرسة:

1.أن يكون المؤهَّل العلمي للمرشَّح لا يقلُّ عن البكالوريوس.

2.أن يكون المرشَّح لديه خبرة وظيفية لا تقلُّ عن ثماني سنوات في وزارة التربية والتعليم العالي.

3.أن يكون المرشَّح قد عمل خمس سنوات كمعلِّم، ويُفضَّل أن يكون سبق له العمل كنائب مدير مدرسة في إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.

4.أن يكون تقييم الأداء للسنوات الثلاث الأخيرة لا يقلُّ عن جيد جدًّا. هذا ويتمُّ التقديم على وظيفة مدير مدرسة من خلال الأنظمة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم العالي، ومن ثَمَّ يُعقد اختبار تخصُّصي للمرشَّحين، ويقيس الاختبار مدى معرفة المتقدِّم للوظيفة بالأنظمة والقوانين والتشريعات، ويجب على المرشَّح أن يُجيب بشكل صحيح عن ما لا يقلُّ عن 60% في هذا الاختبار.

5.وبعد تجاوز الاختبار يقوم المرشَّح لشغل وظيفة مدير مدرسة بعمل مُقابلة أوَّلية على مستوى المديرية، وبعد اجتياز المقابلة تُجرى له مقابلة ثانية على مستوى الوزارة. ومعايير المقابلة هي العناصر التالية: الشخصية والحضور، حلُّ المشكلات، القدرة على اتخاذ القرار، القدرة على الاتصال والتواصل، الثقافة العامة واللغة الإنجليزية (سلامة، 2021، وزارة التربية والتعليم العالي، 2023).

بالنسبة للسؤال الثاني: ما التصوُّر المقترَح لتطوير آليات اختيار القادة في المدارس العامة في الوطن العربي؟

قبل عرض التصوُّر المقترَح لتطوير شروط وآليات اختيار القادة في المدارس العامة في الوطن العربي من المفيد عرض شروط اختيار مُديري المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، وسنغافورة، وفنلندا؛ لأن التصوُّر المقترَح استفاد كثيرًا من شروط اختيار مُديري المدارس في هذه الدول المتطوِّرة تعليميًّا.

أوَّلًا: شروط اختيار مُديري المدارس في إحدى الولايات الأمريكية:

يضع قسم التعليم في ولاية إنديانا الأمريكية شروطًا للراغبين في العمل في منصب مدير مدرسة في المدارس العامة في الولاية، والشروط المطلوب توافرها بالمرشَّحين هي:

1.الحصول على درجة الماجستير على الأقل.

2.إكمال برنامج خاص بالقيادة التعليمية.

3.الحصول على رخصة المعلِّمين المحترفين.

4.اجتياز الامتحان التخصُّصي لمُديري المدارس.

5.الحصول على شهادة تدريب الوقاية من الانتحار للطلاب والإرشاد النفسي.

6.خبرة لا تقلُّ عن سنتين في التدريس.

7. الحصول على رخصة قيادة مدرسية (مكتب التعليم في إنديانا، 2023).

ثانيًا: شروط اختيار مُديري المدارس العامة في سنغافورة:

يُشترط للعمل في منصب مدير مدرسة في سنغافورة توفُّر الشروط التالية:

شروط اختيار مُديري المدارس في سنغافورة:

1. الخبرة في مجال التعليم.
2. الحصول على درجة الماجستير.
3. المشاركة في برنامج مصمَّم للمرشَّحين للقيادة المدرسية.
4. الحصول على توصيات تجاوز المقابلات والنجاح فيها (أرناؤوط، 2017).

ثالثًا: شروط اختيار مُديري المدارس في فنلندا:

يُشترط لتعيين مُديري المدارس في فنلندا توفُّر الشروط التالية:

1. أن يحصل المرشَّح على شهادة عُليا في الإدارة التربوية أو 25 ساعة من برامج الدراسات العليا في مجالات إدارية.
2. لا يُوجد معيار محدَّد لسنوات الخدمة في التعليم.
3. اجتياز برنامج في الجامعة في القيادة التعليمية ومدَّته 25 ساعة.
4. تجاوز المقابلة الشخصية.
5. الالتحاق بدورة تمهيدية للمرشَّحين لتولِّي مناصب القيادة المدرسية.
6. تجاوز الاختبار المعياري وتقديم ملف الإنجاز (سلامة، 2021).

التصوُّر المقترَح لتطوير اختيار القائد المدرسي في المدارس العامة في الوطن العربي:

يُؤمن هذا التصوُّر بأنَّه لم تَعد خبرة المعلِّمين ووُكلاء المدارس صالحة لتعيينهم قادة مدرسيين مثلما هو الوضع الحالي في مُعظم أنظمة التعليم في الوطن العربي، ونظرًا لطبيعة المهام الملقاة على عاتق القادة في المدارس يجب تعديل المعايير المتبعة حاليًّا، كما يجب أن تُكثَّف برامج تدريب الترقية لوظيفة القائد المدرسي، ويقترح الباحثون مُراعاة امتلاك الأشخاص المرشَّحين للعمل في القيادة المدرسية في المدارس العربية للمهارات والمعارف والصفات التالية:

1. الجانب المعرفي للمرشَّح لوظيفة قيادية في المدارس: يجب تضمين معايير اختيار وتدريب القادة المدرسيين المرشَّحين وفق مبادئ أساسية في علم الإدارة التعليمية.
2. الجانب المهاري: يجب على المرشَّح لوظيفة قيادية في المدراس أن يتمتَّع بمهارات كثيرة، منها مهارات التواصل والإقناع والتخطيط.
3. الجانب المهني: يرتبط بمهنة الإدارة المدرسية ومهاراتها العلمية وأخلاقياتها وأُسُسها وكل ما يتصل بأصول السلوك المهني وقواعده.
4. الجانب الشخصي: يتمثَّل في إدراك الشخص المرشَّح للعمل كقائد مدرسي أنَّ مسؤولية الإدارة المدرسية مسؤولية وطنية تُؤثِّر في التعليم الذي يُمثِّل الطريق لإعداد القُوى البشرية بنوعيات المعرفة والفكر والابتكار.
5. الجانب المعياري: يتمثَّل في تمتُّع القائمين بعملية الاختيار والتدريب للمرشَّحين للعمل في القيادة المدرسية بقدر كبير من الإعداد الجيد والتخصُّص العلمي والعملي للقيام بهذه المهمة الدقيقة؛ للوصول إلى اختيار مَن يُمثِّل الإدارة المدرسية.
6. الجانب التقني: يتمثَّل في استفادة المرشَّح للعمل كقائد تعليمي من التقدُّم التكنولوجي في التوعية.

أُسُس ومُنطلقات التصوُّر المقترَح:

ترتكز فلسفة التصوُّر المقترَح لأساليب ومعايير اختيار القائد المدرسي على عدد من الأركان والأُسُس التي يمكن أن يقوم عليها التصوُّر المقترح، وتتمثَّل فيما يلي:

- إنَّ المدخل الصحيح لكلِّ تطوير سليم لمعايير الاختيار والتدريب هو التخطيط الكفء لإحداثه، وما يستلزمه من تنفيذ جادٍّ مُستمرٍّ لخُطط التطوير.
- إنَّ وضوح أهداف عملية الاختيار والتدريب للقادة المدرسيين من خلال أساليب ومعايير دقيقة يُعدُّ ركيزة أساسية من ركائز الإدارة المدرسية الناجحة.
- وجود هيئات خاصة تابعة لوزارات التعليم وذات صلة بكليات التربية في الجامعات المختلفة تكون مسؤولة عن التخطيط والتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم ووضع السياسات لبرامج الإعداد للقادة المدرسيين والقيادات التربوية.
- برامج التدريب الحالية تحتاج إلى إعادة نظر، ومراجعة دقيقة من حيث الأهداف والمحتوى والأساليب التدريبية المستخدمة، ومدَّة البرنامج التدريبي وأساليب التقويم المتبعة والفئة المستهدفة في البرنامج التدريبي.
- إنَّ نجاح تطبيق المعايير في القيام بدورها في عملية الاختيار يتوقَّف على ارتباط أهداف الاختيار بالاتجاهات الإدارية ونتاج الفكر الإداري الحديث.

أهداف التصوُّر المقترَح:

في ضوء الفلسفة التي يقوم عليها التصوُّر المقترَح لزيادة فاعلية معايير اختيار القادة المدرسيين وتدريبهم، يستهدف التصوُّر المقترَح تحسين مخرجات معايير اختيار الأشخاص المرشَّحين لوظيفة قائد مدرسي، ويهدف التصوُّر المقترَح إلى:

1. توضيح أهمية معايير اختيار القادة المدرسيين، والاعتماد على المعايير الحديثة، والاستفادة من التجارب العالمية.
2. تطوير معايير اختيار القادة المدرسيين؛ لتكون أكثر توافُقًا مع طبيعة التغيُّر المتلاحقة في العصر الحالي.
3. مساعدة القيادات التعليمية في وزارة التعليم ومديرياتها وإداراتها في حُسن اختيار القيادات المدرسية ووسائل تدريبهم.
4. وضع برنامج دائم لتقويم معايير الاختيار؛ للوقوف على مدى صلاحيتها بما يتناسب مع مستجدَّات العصر والمتطلَّبات التربوية والإدارة المتغيِّرة.

مراحل التصوُّر المقترَح:

-المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الاختيار: وفيها يتمُّ وضع أُسُس وقواعد شغل وظيفة القائد المدرسي، وتتكوَّن من خطوتين هما:

1. وضع سياسات الاختيار: وتقوم الجهات المسؤولة على ذلك بتحديد كيفية عملية الاختيار، والتي ينبغي أن تنسجم مع حاجات المنظمة التعليمية، وفي ضوء الأهداف العامة للعملية التعليمية.
2. ترشيح عدد من المتقدِّمين للوظيفة: ويقصد به تحديد أكثر المرشَّحين الذين يمكن أن تنطبق الشروط عليهم.

-المرحلة الثانية: وضع الوصف الوظيفي لوظيفة القائد المدرسي: ويتمُّ فيها وصف الوظيفة، وتحديد مسؤوليات المدير، وأُسُس اختياره لهذه الوظيفة وفق معايير معيَّنة.

-المرحلة الثالثة: تحديد المؤهَّلات والكفاءات والمهارات المطلوبة للقائد المدرسي: ولذلك يُقترح أن يتمَّ اختيار القائد المدرسي وفقًا للمعايير التالية:

- •الكفاءة المهنية: وهي الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.
- •الصفات الشخصية: وهي الخلق الإسلامي، والقدوة الحسنة، والذكاء وسرعة البديهة، والثقة بالنفس، والنضج الاجتماعي، والرغبة في الوظيفة، وذاتية الدفع للإنجاز، والصحة الجسمية والنفسية.
- •اجتياز دورة تدريبية طويلة: للإفادة منها في ممارسته لعملية الإدارة المدرسية.

المرحلة الرابعة: الإعلان عن الوظيفة الشاغرة: ويُعدُّ الإعلان عن الوظيفة ذا أهمية كبيرة؛ حيث يُحقِّق تكافُؤ الفرص أمام جميع المتقدِّمين للوظيفة.

المرحلة الخامسة: جمع طلبات الالتحاق: وذلك عن طريق لجنة الاختيار، أو مَن تُعيِّنه لذلك بجمع طلبات المتقدِّمين والتأكُّد من اكتمالها والاتصال بأصحابها في حال نقص أيِّ وثيقة مطلوبة.

المرحلة السادسة: فرز أو تنقيح الطلبات: وذلك لتحديد المرشَّحين ذوي المؤهَّلات والكفاءات المطلوبة، ثم تقوم اللجنة بعد ذلك بعملية غربلة أكثر دقَّة من سابقتها على أساس الخبرة وتوفُّر المؤهَّلات وغيرها.

المرحلة السابعة: تقويم المرشَّحين: لتحديد القدرات والاستعدادات الكامنة والاتجاهات فيما يتعلَّق بالفلسفة التربوية والإدارية، ويتمُّ التقويم من خلال الأساليب التالية:

1. المقابلة: وهي إحدى الطرق والأساليب المستخدَمة في تقويم المرشَّحين للوظائف الإدارية والتربوية.
2. الاختبارات: وغالبًا ما تكون هذه الاختبارات جزءًا من المقابلة الشاملة، والهدف منها كشف مواهب وقدرات المتقدِّمين للوظيفة الشاغرة.
3. مراكز التقويم: وتُساعد هذه المراكز على تحديد المرشَّحين المحتملين ونقاط القوة والضعف لديهم في جوانب عمل القائد المدرسي كتحليل المشكلات واتخاذ القرارات.

المرحلة الثامنة: اختيار المرشَّح للوظيفة: تهدف جميع عمليات الاختيار إلى إيجاد الشخص المناسب للوظيفة، واتخاذ قرار باختياره وفق المعايير والأُسُس الموضوعة لشغل الوظيفة.

المرحلة التاسعة: ما بعد التعيين: وتستمرُّ عملية الاختيار بعد التعيين، ولذلك يجب مساعدته

على النجاح والنمو في عمله وخاصة في المراحل الأولى بعد الاختيار، وقد يشعر بالخوف والرهبة، وهنا لا بُدَّ من التهيئة المعرفية الإرشادية والتقويم المستمر.

التوصيات والمقترَحات:

-يقترح الباحثون تطوير آليات جديدة لاختيار قادة المدارس في الوطن العربي.

-يقترح الباحثون وضع مقابل مالي مجزٍ لِمَن يعملون كقادة للمدارس؛ مِمَّا يفتح باب التنافُس على هذه الوظائف واختيار الأنسب لها.

-عمل دراسات مقارنة بين آليات اختيار وتعيين مُديري ووُكلاء المدارس في جميع الدول العربية.

-عمل دراسات عن آليات اختيار وتعيين قادة المدارس في الدول المتقدِّمة.

-عمل دراسات نوعية عن العوائق والصعوبات التي يُواجهها قادة المدارس.

-عمل دراسات حول حدود صلاحيات القادة في المدارس العربية وتأثيرها في الإبداع الإداري.

المراجع

1.أبو علي ، عبد القادر خالد (2011) العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة .

2.أحمد ، حافظ فرج ، حافظ محمد صبري (2003) إدارة المؤسسات التربوية ، القاهرة ، عالم الكتب .

3.آدم، طلعت محمد محمد.(2014م). الإدارة المدرسية الميدانية ط1.دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

4.أرناؤوط, أحمد ابراهيم سلمي. (2017). دراسة مقارنة لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى سنغافورة وفنلندا وإمكانية الإفادة منها فى مصر. مجلة كلية التربية, 14(س14.ع77.ج1(يناير2017)), 1-108. doi: 10.21608/jfe.2017.73846

5.-البنا، هاله مصباح.(2013م). الإدارة المدرسية المعاصرة ط1.عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.

6.الحر،عبدالعزيز محمد.(2017م). القيادة في مدارس المستقبل. الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج.

7.الرشيدي, محمد. (2021). تطوير عملية اختيار مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت بالإفادة من الخبرة الأسترالية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية, 50(2), 205-245.

8.الزهراني, حنان. (2018). تقييم معايير اختيار القيادات المدرسية من وجهة نظر قائدات ومعلمات مدارس محافظة المخواة. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربويه, 18(18), 411-452. doi: 10.21608/jwadi.2018.85257

9.السكارنه، بلال خلف.(2014م). القيادة الإدارية الفعالة ط2.عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

10. العنزي ، نايف بن عماش السويلم ، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية ، العدد السابع ن الجزء الثاني ، صفر 1443هـ/ سبتمبر 2021م ،

11.الغافري، سالم بن سليمان بن خميس. (2007). أساليب اختيار القيادات التربوية في سلطنة عمان: مدير المدرسة نموذجاً.المؤتمر السنوى الخامس عشر - تأهيل القيادات التربوية فى مصر والوطن العربى، ج 2، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية و مركز تطوير التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، 725 - 760 . مسترجع من Record/com.mandumah.search//:http/36248

12.المواجدة، صيام عبد الحميد. (2011). بناء مقياس لاختيار مديري المدارس في الأردن. (أطروحة ماجستير). جامعة مؤتة, الأردن اhttps://search.emarefa.net/detail/BIM-30118

13.جرعون ، إيهاب عبد الله (2013) واقع سياسات الاختيار والتعين في الوظائف الإدارية في وزارة التعليم العالي الفلسطينية في قطاع غزة وأثرها على الولاء التنظيمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة الإسلامية ، غزة .

14.سالمان ، علي أحمد محمد ،تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول ،المجلة العلمية ،المجلد 34، العدد 2، جزء 2، فبراير 2018م .

15.سلامة, هدى.(2021).وجه الشبه والاختلاف بين أسس اختيار مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفنلندا. المجلة العربية للنشر(30)

16.صادق حصة محمد (1996) معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية ، نموذج مقترح ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد التاسع ، السنة الخامسة ، قطر .

17.طروم برنيه علي (2013) ، الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة ، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ، العدد 4، مجلد 3، 2013م.

18.عوض الله، عصام الدين برير آدم. (2012). معايير اختيار مديري المدارس بمرحلة التعليم الأساس في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. المجلة العربية للإدارة التعليمية، ع 1 ، 139 - 172. مسترجع من http://search mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/484078.

19.كسابري ، داود ، السعود راتب (1983)، مجلة التربية ، العدد 61، عمان ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم .

20.كنعان, يوسف.(2017).اختيار مدراء المدارس والثانويات الرسميّة في جبل لبنان (دراسة ميدانية). مركز الابحاث والدراسات التربوية. مسترجع من =https://esrc.org.lb/article.php?id=4365&cid=248&catidval

21.مفتي ، أسعد درويش (2012) العوامل المؤثرة في صنع القرار الإداري المدرسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية

22. وزارة التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية.(2023). معايير وأسس اختيار وتعيين مساعدي مديري المدارس. مسترجع من https://moe.gov.jo/laws/13

23. وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم.2022). معايير اختيار مديري المدارس. مسترجع من https:// www.azzapress.com/archives/37376

24. وزارة التعليم (2021). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام) تم الرجوع إلى الموقع في يوليو 2023

25.Indiana Department of Education. (2023). About IDOE. Retrieved from https://www.in.gov/doe/about/

ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية

ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية

1.د. سعود غسان البشر
2.مشعل شافي الشهري
3.ابتسام سعد القحطاني
4.أحمد بن جابر الشهري
5.أحمد سعد الغامدي
6.أمل سائر العتيبي
7.حمزة عيسى إبراهيم
8.سعود محمد الضفيان
9.سعود محمد الضفيان
10.عبد العزيز أديسا لانين
11.عبدالعزيز بن مطلق البلوي
12.فهد سعد المقاطي
13.فيصل ريزا
قسم الإدارة التربوية - جامعة الملك سعود

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، كما تعكسه الدراسات والأدبيات السعودية المنشورة خلال الفترة (2000–2025). و اعتمدت الدراسة منهجية المراجعة المنظَّمة للأدبيات العلمية، من خلال حصر الدراسات المرتبطة بحوكمة التعليم ما قبل الجامعي في السعودية وفق ثلاثة معايير رئيسة: ارتباط موضوع الدراسة بالحوكمة في مستويات القطاع (الوزارة، إدارات ومكاتب التعليم، المدارس، والبرامج المرتبطة بها)، وأن تكون الدراسة مقالة علمية محكَّمة منشورة في مجلة علمية معتمدة ومفهرسة في (جوجل الباحث العلمي، دار المنظومة، المكتبة الرقمية السعودية)، وأن تكون منشورة خلال المدة من 2000 إلى 2025م. كما أظهرت النتائج – بعد تحليل ثلاث عشرة دراسة (تسع ميدانية وأربع مكتبية) – أن الدراسات الميدانية اعتمدت غالبًا المنهج الوصفي المسحي والاستبانة، وبيَّنت أن الشفافية والإفصاح والمساءلة وأبعاد الحوكمة الرقمية تتحقق بدرجات متوسطة إلى مرتفعة، مقابل ضعف نسبي مستمر في ممارسات المشاركة على مستوى الوزارة والمدرسة والبرامج. كما كشفت النتائج عن أن المعوِّقات الإدارية والتنظيمية والثقافية تشكل تحديًا جوهريًا أمام ترسيخ الحوكمة، أكثر من كون التحديات مادية أو تقنية، وأن هناك فجوة بين النموذج المعياري للحوكمة كما تصوغه الأدبيات، ومستوى التطبيق الفعلي في الميدان.

كلمات استدلالية: الحوكمة, الحوكمة في التعليم, الشفافية, التعليم في السعودية, مبادئ الحوكمة

Practicing governance principles in pre-university education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study examines the application of governance principles in pre-university educational institutions in the Kingdom of Saudi Arabia, as reflected in Saudi empirical and theoretical literature published between 2000 and 2025. The study emerges within the context of administrative reforms associated with Saudi Vision 2030 and the increasing emphasis on transparency, accountability, and performance efficiency in the educational sector. The research employed a systematic literature review methodology, identifying studies related to governance in pre-university education according to three criteria: (1) the study must address governance at the level of the Ministry of Education, regional education administrations and offices, schools, or related educational programs; (2) the study must be a peer-reviewed scientific article published in an accredited journal indexed in Google Scholar, Dar Al-Mandumah, or the Saudi Digital Library; and (3) the publication period must fall between 2000 and 2025. After analyzing 13 studies, the results indicate that the empirical studies predominantly employed descriptive survey methods and questionnaire instruments. Findings reveal that transparency, disclosure, accountability, and dimensions of digital governance are practiced at moderate to high levels, whereas participation remains consistently weak across ministry, school, and program levels. The studies also show that administrative, organizational, and cultural barriers pose a significant challenge for institutionalizing governance, overshadowing material or technical limitations. Overall, there remains a noticeable gap between the normative governance model proposed in the literature and its actual implementation in educational practice, highlighting the need for qualitative and mixed-method research.

Keywords: Governance, Governance in Education, Transparency, Education in Saudi Arabia, Governance Principles.

المقدمة:

تبلور مفهوم الحوكمة في السياق السعودي خلال العقود الأخيرة بوصفه أحد المفاتيح الرئيسة لتطوير الأداء المؤسسي في القطاعين العام والخاص، متأثرًا بالتحولات الوطنية الكبرى في مجالات الشفافية، ومكافحة الفساد، وتعزيز المساءلة، وترشيد الإنفاق. ومع إطلاق رؤية المملكة 2030 وما ارتبط بها من برامج، مثل برنامج التحول الوطني، تعزّز حضور الحوكمة في الخطاب الرسمي واللوائح والتنظيمات، وأصبحت متطلبًا أساسًا لرفع كفاءة الأجهزة الحكومية، وتحسين جودة الخدمات(وكالة الأنباء السعودية, 2016). وفي هذا الإطار، لم يكن قطاع التعليم بمنأى عن هذه التحولات؛ إذ برزت الحاجة إلى حوكمة واضحة للمؤسسات التعليمية بوصفها رافدًا رئيسًا لتحقيق مستهدفات الرؤية في بناء الإنسان وتنمية المجتمع. وفي التعليم ما قبل الجامعي تحديدًا، اكتسبت الحوكمة بعدًا خاصًا؛ فالمدرسة السعودية لم تعد مجرد مؤسسة لتقديم المعرفة، بل أصبحت فضاءً تربويًا وتنظيميًا معقدًا تتشابك فيه الأدوار بين وزارة التعليم، وإدارات التعليم، ومكاتب التعليم، وقادة المدارس، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي(وزارة التعليم, 2025). ومع توسع البرامج والمبادرات (كالاعتماد المدرسي، والتحول الرقمي، ومبادرات التغيير والتطوير)، برزت أسئلة جوهرية حول كيفية تنظيم الصلاحيات والمسؤوليات، وضبط مسار اتخاذ القرار، وتوزيع الأدوار بين المستويات المختلفة، وضمان الشفافية والمساءلة، وإشراك أصحاب المصلحة في الشأن التعليمي. هنا ظهر مفهوم الحوكمة التعليمية في الأدبيات السعودية كإطار يمكن من خلاله إعادة ترتيب العلاقة بين هذه الأطراف بما يضمن عدالة الإجراءات، ووضوح المعايير، واستدامة القرارات وجودتها.ومع تزايد الاهتمام المؤسسي بالحوكمة، شهدت الساحة العلمية السعودية ازديادًا ملحوظًا في عدد الدراسات التي تناولت حوكمة التعليم العام من زوايا متعددة؛ فبعضها ركّز على حوكمة صنع القرار في وزارة التعليم، وبعضها تناول حوكمة الإشراف التربوي، أو حوكمة التدريب الإلكتروني، أو حوكمة العمل التطوعي، أو حوكمة المدارس الأهلية، إلى جانب دراسات مكتبية ربطت الحوكمة بالاستدامة، والتحول الرقمي، والاعتماد المدرسي، ورؤية 2030(البشر وآخرون, 2024; الرشيدي وآخرون, 2025). غير أن هذه الدراسات – على أهميتها – تبدو متفرقة من حيث الموضوع والمنهج والمستوى المدروس، مما يجعل الصورة العامة لواقع الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي السعودية بحاجة إلى مراجعة منهجية و قراءة متفحصة تكشف ما وراء الأرقام والنتائج الجزئية.

مشكلة الدراسة

يشهد الواقع الاجتماعي والاقتصادي السعودي في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الحوكمة وممارساتها، ولا سيما في ظل رؤية المملكة 2030 التي تعدّ الحوكمة أحد أهم أدواتها لتعزيز النزاهة، وتقليل الفساد الإداري، ورفع كفاءة الأداء، وتحسين جودة الخدمات في مختلف القطاعات (البسام, 2014). وقد امتد هذا التوجه بطبيعة الحال إلى القطاع التعليمي، فأصبحت الحوكمة جزءًا من الخطاب التربوي الرسمي، وموضوعًا حاضرًا في نقاشات تطوير المدرسة، وإدارة الموارد، وصنع القرار، والرقابة والمساءلة. ومع دخول مفهوم الحوكمة إلى أدبيات التعليم وممارساته، بدأت تظهر خلال السنوات الأخيرة مجموعة من الدراسات السعودية التي تناولت حوكمة التعليم ما قبل الجامعي من زوايا متعددة، ورغم أن عددها لا يزال محدودًا نسبيًا، فإنها تمثل جهدًا بحثيًا مهمًا يمكن أن يسهم في بناء فهم أعمق لواقع الحوكمة في المدارس وإدارات التعليم. غير أن هذه الدراسات ما زالت متفرقة، ولم تُراجع حتى الآن في إطار تحليلي منهجي يجمعها، ويقارن بين نتائجها، ويفحص منهجياتها، ويستخلص منها صورة تركيبية لواقع ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العام. من هنا تنبع مشكلة الدراسة في الحاجة إلى مراجعة منهجية ومنظمة لهذه الدراسات المنشورة حول الحوكمة في التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية؛ إذ يُتوقع أن يسهم هذا التحليل في تقديم معرفة مضافة إلى الأدبيات السعودية، من خلال رسم ملامح واقع الحوكمة في المدارس، وتحديد نقاط القوة والقصور في ممارساتها، وبيان كيف تناولتها البحوث السابقة منهجيًا وموضوعيًا، بما يفتح آفاقًا أوسع أمام الدراسات المستقبلية في هذا المجال

سؤال الدارسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، كما يظهر في نتائج الدراسات والأدبيات السعودية المنشورة خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم مراجعة علمية متعمقة لواقع ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، كما تعكسه الأدبيات والدراسات السعودية المنشورة في هذا المجال. فهي لا تقتصر على جمع هذه الدراسات أو عرض نتائجها، بل تسعى إلى بناء تصور مفاهيمي تكشف من خلاله كيف جرى تناول موضوع الحوكمة بحثيًا، وما الذي تقوله هذه الأبحاث عن حضور مبادئ الشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والاستقلالية، والعدالة، والرقابة في البيئة المدرسية السعودية. ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة إلى استخلاص ملامح الواقع الميداني لممارسة الحوكمة في المدارس وإدارات التعليم، من خلال تحليل نتائج الدراسات الميدانية التي قاست مستويات التطبيق في سياقات متنوِّعة، مثل صنع القرار، والإشراف التربوي، والتدريب الإلكتروني، والعمل التطوعي، وإدارة المدارس الأهلية والحكومية. كما تتطلع الدراسة إلى رصد المجالات المتعلقة بالحوكمة التي حظيت باهتمام الباحثين، وما إذا كان التركيز ينصب على بعض المبادئ أكثر من غيرها،

كالحوكمة الرقمية أو الاستقلالية أو المشاركة المجتمعية، مع محاولة تمييز أوجه القوة والقصور في ممارسة مبادئ الحوكمة كما تصفها الأدبيات. وفي ضوء ذلك، ترمي الدراسة إلى الكشف عن الفجوة بين البناء النظري المعياري للحوكمة كما تقدمه الدراسات المكتبية، وبين مستوى التطبيق الفعلي الذي ترصده الدراسات الميدانية، وصولًا إلى اقتراح مسارات بحثية مستقبلية يمكن أن تُسهم في تعميق فهم الحوكمة التعليمية، وتطوير أدوات دراستها، وتعزيز ممارستها في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة ومعايير اختيار الأدبيات

اعتمدت الدراسة الحالية منهجية المراجعة المنظَّمة للأدبيات العلمية؛ لما تتميز به من قدرة على جمع وتحليل الدراسات المنشورة بصورة منهجية تضمن قدرًا أعلى من الدقة والصرامة العلمية، ولما تتناسب مع سؤال الدراسة وأهدافها التي تتركز حول الكشف عن واقع ممارسة مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، وتحليل منهجيات الدراسات ذات الصلة.

ولضمان جودة الأدبيات المختارة، التزمت الدراسة بعدد من المعايير المحددة لاختيار الدراسات العلمية، تمثلت في الآتي:

1.أن تكون الدراسة متعلقة بموضوع الحوكمة في قطاع التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، سواء على مستوى الوزارة، أو إدارات التعليم، أو المدارس، أو البرامج والممارسات المرتبطة بها .

2.أن تكون الدراسة مقالة علمية محكَّمة منشورة في إحدى المجلات العلمية المعتمدة، وهن :

-جوجل الباحث العلمي

-قاعدة بيانات "دار المنظومة،

-أو "المكتبة الرقمية السعودية

3.أن تكون المقالة منشورة خلال الفترة الزمنية من عام 2000م إلى عام 2025م.

المبحث الأول: الحوكمة وأهميتها

تُعد الحوكمة اليوم من أبرز المفاهيم التي فرضت نفسها على واقع الإدارة الحديثة، خاصة في الجهات العامة. فلم تعد الإدارة تقتصر على إصدار القرارات وتسيير الأعمال اليومية فحسب، بل أصبحت مطالَبة بوجود إطار حاكم يضمن أن تُدار المؤسسات وفق أنظمة واضحة، وقيم أخلاقية راسخة، وآليات شفافة للمساءلة والرقابة، وبما يعزز ثقة المجتمع في ما تقدمه هذه المؤسسات من خدمات. ومن هنا برزت الحوكمة بوصفها منظومة متكاملة من المبادئ والإجراءات التي تنظم العلاقة بين متخذي القرار وأصحاب الصلاحيات من جهة، وأصحاب المصلحة والمجتمع من جهة أخرى، بحيث تُسهم في ترشيد الأداء ورفع كفاءته والحد من الفساد وسوء استخدام الموارد (Elfert & Ydesen2023;Hudson,2007).

وفي المملكة العربية السعودية، حظيت الحوكمة باهتمام كبير تجلى في إصدار "الدليل الاسترشادي لحوكمة الجهات العامة"، الذي نُشر في صحيفة أم القرى في أغسطس 2024، وجاء ليضع إطارًا مرجعيًا موحدًا يمكن للجهات العامة الاستناد إليه عند بناء أنظمتها ولوائحها وإجراءاتها. يقوم هذا الدليل على مجموعة من المبادئ التي تهدف إلى ترسيخ مفهوم الحوكمة الرشيدة، وربط أداء الجهة العامة بقيم النظام والعدالة والنزاهة والاستدامة والكفاءة، مع استلهام أفضل الممارسات والمعايير الدولية في هذا المجال. وينطلق الدليل أولًا من مبدأ سيادة النظام؛ إذ يؤكد على أن أداء الجهات العامة لا بد أن يكون في إطار الأنظمة والتعليمات المعمول بها، وأن تُوثَّق القرارات والسياسات والإجراءات الداخلية بما يحول دون التعسف في استخدام السلطة أو اتخاذ القرارات بشكل فردي أو مزاجي. ومن هنا تصبح القاعدة أن "النظام فوق الأشخاص"، وأن صلاحيات القادة والإداريين تُمارَس ضمن حدود واضحة ومكتوبة، يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.ويتكامل مع ذلك مبدأ النزاهة والقواعد الأخلاقية، الذي يركز على أن موظفي الجهة العامة ليسوا مجرد منفذين للأنظمة، بل هم حَمَلة لقيم الأمانة والشفافية والمسؤولية. الحوكمة هنا لا تكتفي بالحديث عن أخلاقيات العمل بوصفها شعارات، بل تشترط وجود سياسات مكتوبة تنظم السلوك المهني، وآليات واضحة لمعالجة حالات الإخلال بهذه القيم، بما يضمن أن القرارات تُتخذ لخدمة المصلحة العامة لا لتحقيق مصالح شخصية أو فئوية. ثم يأتي مبدأ الرقابة والمساءلة ليشكّل الضمانة العملية لجدية هذه القيم، فالجهة العامة مطالَبة بأن تُخضع أعمالها لأنواع متعددة من الرقابة، بدءًا بالرقابة الداخلية المبنية على أنظمة وإجراءات معتمدة، وانتهاءً بالرقابة الخارجية التي تمارسها الجهات المختصة. وتُعد المساءلة - في سياق الحوكمة - آلية تربط السلطة بالمسؤولية؛ فكل من يملك صلاحية يملك في المقابل مسؤولية، ويمكن مساءلته عن قراراته ونتائجها.ويتلازم ذلك مع مبدأ الإفصاح والشفافية، الذي يجعل من وضوح المعلومات أساسًا لبناء الثقة بين الجهة العامة وأصحاب المصلحة. فالجهة مطالبة بإيضاح سياساتها وقراراتها وخططها واستراتيجياتها وكيفية استخدامها للموارد، مع وجود نظام محدد لتصنيف المعلومات وضبط ما هو سري وما هو متاح، إضافة إلى توفير قنوات تواصل فعّالة مع المجتمع تعكس احترامه وإشراكه في فهم ما يجري داخل المؤسسة.كما يولي الدليل أهمية خاصة لمبدأ حقوق الأطراف ذوي العلاقة، فليست الحوكمة مجرد تنظيم داخلي للعلاقات الإدارية، بل هي أيضًا التزام تجاه المعلمين والموظفين والمستفيدين وسائر الشركاء.

يقتضي هذا المبدأ أن تكون لدى الجهة سياسات تضمن احترام الحقوق الوظيفية والمهنية والإنسانية، وأن تقيس مستوى التزامها بهذه السياسات، وأن تعمل على تحسينها بما ينسجم مع الأنظمة الوطنية والمعايير الحديثة.ويرتبط بذلك مبدأ الكفاءة وفاعلية الأداء، الذي يجعل من الحوكمة أداة لتحسين استثمار الموارد وليس مجرد إجراءات شكلية. فالمؤسسة التي تحسن التخطيط وتضع أهدافًا قابلة للقياس، وتبني مؤشرات أداء واضحة، وتتابع نتائجها بانتظام، هي مؤسسة تمارس الحوكمة في بعدها العملي، لأنها تربط بين ما يُصرف من موارد وما يتحقق من نتائج، وتعمل على تصحيح مسارها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.ويُعد مبدأ القيادة أحد الركائز الجوهرية في هذا الإطار؛ إذ تتطلب الحوكمة وجود قيادة إشرافية قادرة على رسم السياسات والاستراتيجيات بطريقة تتواءم مع السياسات العامة للدولة، وتحقق المصلحة العامة، مع وضوح في توزيع المسؤوليات بين القيادات الإشرافية والتنفيذية وسائر العاملين. كما تشدد على اختيار قيادات تتسم بالكفاءة والنزاهة والاستقلالية، مع وجود آليات شفافة لتعيينهم وتقييم أدائهم؛ حتى لا تتحول المواقع القيادية إلى مواقع نفوذ بلا محاسبة.وتتوج هذه المبادئ بفكرة الاستدامة؛ فالجهة العامة وفق منطق الحوكمة ليست مشروعًا مؤقتًا، بل كيانًا مستمرًا في خدمة المجتمع. لذلك تُلزم الحوكمة المؤسسات بوضع سياسات ومعايير تضمن بقاءها الفعّال وقدرتها على التأثير الإيجابي في الاقتصاد والمجتمع والبيئة، مع مواءمة هذه السياسات مع التوجهات الوطنية الكبرى، ومتابعة تطبيقها ورفع التقارير بشأنها (صحيفة ام القرى, 2024).

وعندما ننتقل بهذا الإطار العام إلى قطاع التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، تتضح أهمية الحوكمة بصورة أكبر. فهذا القطاع يمس حياة كل أسرة، ويشكل مستقبل الأجيال، ويُعد أحد أهم المرتكزات في تحقيق رؤية المملكة 2030(البارقي, 2021 ; البشر وآخرون, 2024). ومن ثم فإن تطبيق مبادئ الحوكمة في وزارة التعليم، وإدارات ومكاتب التعليم، والمدارس الحكومية والأهلية، ليس ترفًا إداريًا، بل هو ضرورة لضمان عدالة الفرص التعليمية، وتحسين جودة المخرجات، وترشيد استخدام الموارد المالية والبشرية، وتعزيز ثقة المجتمع في المدارس بوصفها مؤسسات تربوية مسؤولة. ومن خلال هذا الإطار، يمكن النظر إلى الحوكمة في التعليم بوصفها آلية لتنظيم اتخاذ القرار التربوي، وضبط الصلاحيات بين مركز الوزارة والميدان التربوي، وتحديد مسؤوليات القيادات المدرسية، وتفعيل الرقابة على الأداء التعليمي والإداري، وتوسيع دائرة المشاركة من خلال إشراك المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي في فهم السياسات التعليمية والتفاعل معها. . كما تسهم الحوكمة في حماية الموارد المالية المخصصة للتعليم من الهدر وسوء الاستخدام، وتساعد في خلق بيئة مدرسية يسودها الاحترام والعدالة والشفافية. وبناءً على ذلك، يمكن تعريف حوكمة قطاع التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية - إجرائيًا في هذه الورقة العلمية - بأنها منظومة من المبادئ التنظيمية والإدارية والإجراءات المعيارية التي تُطبَّق في جميع مستويات هذا القطاع، وتشمل وزارة التعليم، وإدارات ومكاتب التعليم، والمدارس الحكومية والأهلية، بهدف تنظيم

اتخاذ القرار، وضبط الصلاحيات والمسؤوليات، وتحقيق الشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والعدالة، والاستقلالية، والرقابة، بما يعزز النزاهة، ويرفع كفاءة الأداء، ويحسن جودة الخدمات التعليمية، ويحمي الموارد المالية والبشرية، ويبني الثقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي. ويستند هذا التعريف إلى ما توصلت إليه الدراسات المنشورة، وما عرضته الأدبيات المرجعية من آليات ومعايير تطبيقية للحوكمة خلال الفترة (2000-2025م)، وإلى المبادئ الواردة في الدليل الاسترشادية لحوكمة الجهات العامة في السعودية. وبهذا المفهوم، تصبح الحوكمة في التعليم ليست مجرد مصطلح نظري، بل إطارًا عمليًا يعيد تشكيل طريقة إدارة المدرسة، وآليات اتخاذ القرار في إدارات التعليم، وأنماط القيادة في الوزارة، بما يضمن أن يكون التعليم العام أكثر عدلًا وشفافية وكفاءة واستدامة في خدمة الإنسان والمجتمع.

المبحث الثاني :النتائج

المبحث الثاني أ: الدراسات التطبيقية

قام البارقي (2021) بدراسة بعنوان الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتقديم مقترحات لحل هذه الصعوبات. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت الاستبانة على عينتين من القيادات التعليمية في المملكة؛ العينة الأولى هم مدراء العموم ورؤساء الأقسام العامة ومساعدوهم في جهاز وزارة التعليم بالرياض، وعددهم (394)، أما العينة الثانية فهم جميع مديري مكاتب التعليم ومساعديهم في إدارات تعليم (حائل، الأحساء، الرياض، جدة، جازان) من الجنسين ذكوراً وإناثاً، والبالغ عددهم (216) مديراً ومديرةً. وخلصت الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة موافقة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.31)، وتراوحت إجابات أفراد الدراسة حول عبارات أبعاد الصعوبات الأربعة بين درجة موافقة متوسطة إلى عالية، حيث جاءت ثلاثة أبعاد بدرجة موافقة عالية، وهي على التوالي: الصعوبات الإدارية بمتوسط حسابي (3.57)، والصعوبات المتعلقة بالثقافة التنظيمية والمجتمعية بمتوسط حسابي (3.37)، والصعوبات التنظيمية بمتوسط حسابي (3.31)، في حين جاء بُعد واحد بدرجة موافقة متوسطة، وهو بُعد الصعوبات المتعلقة بالموارد بمتوسط حسابي (3.00). وقدمت الدراسة عدة مقترحات لمعالجة هذه الصعوبات، منها: تعزيز مشاركة المستفيدين وأصحاب المصلحة في اقتراح وصناعة مبادرات التغيير، وتكييف المبادرات المستوردة من الخارج لتلائم البيئة التعليمية المحلية وربطها بها، وتهيئة الموارد اللازمة لنجاحها، ومأسسة المبادرات وربطها بخطط الوزارة الاستراتيجية، وأن تتولى هيئة تقويم التعليم تقييم المبادرات، وإعطاء مجلس الشورى صلاحية رفض إيقاف المبادرة ما لم يكن تقرير هيئة تقويم التعليم يؤيد طلب وزارة التعليم بالإيقاف، وتمكين القيادات ومسؤولي المبادرات وإعطاؤهم الصلاحيات اللازمة لتطبيق حوكمة مبادرات التغيير، ووضع معايير دقيقة لاختيار العاملين في مبادرات التغيير أفراداً وإدارات، وبذل الجهود من قبل وزارة التعليم لتوفير نظام معلومات تكون بياناته دقيقة ومُتاحة ومُحدَّثة تمنح رؤية واضحة وتشخيصاً دقيقاً يمكن من خلاله صناعة مبادرات تغيير بحوكمة فاعلة وذات أثر.

قام القحطاني والسبيعي (2024) بدراسة بعنوان معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وهي: المعوقات الإدارية، والبشرية، والبيئية، في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، والشفافية، والمساءلة). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وعلى الاستبانة كأداة وحيدة لجمع المعلومات. وقد بلغت عينة الدراسة (207) مشاركين، منهم (107) مشاركًا يعملون مساعدين لمديري إدارات التعليم، و(56) مديرَ إدارة عموم بوزارة التعليم، و(28) مديرَ مكتب تعليم، والبقية يعملون مديري إدارات تعليم. وجاءت معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة المعتمدة في الدراسة، وهي: المشاركة، والشفافية، والمساءلة، بدرجة مرتفعة في جميع الأبعاد، وهي المعوقات الإدارية والبشرية والبيئية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمعوقات (3.69 من 5)، وحلّت المعوقات الإدارية في المرتبة الأولى كأكبر معوق بمتوسط حسابي (3.92)، فيما جاءت المعوقات البشرية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.80)، والمعوقات البيئية في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.36). وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج والتوصيات منها: حرص وزارة التعليم على إطلاع جميع منسوبيها على معايير مشكلة القرار فور صدورها، وقيام وزارة التعليم بوضع معايير واضحة لتقييم البدائل المتاحة لصنع القرار الذي يتم اتخاذه، واهتمام وزارة التعليم بمشاركة جميع العاملين في البحث عن البدائل التي تتعلق بالقرار، وحرص الوزارة على مشاركة إدارات التعليم وإدارات العموم في صياغة بعض القرارات، وقيام الوزارة بإعلان آليات المساءلة لكل قرار يتم اتخاذه، وحرص الوزارة على طرح البديل المرجح للقرار للتصويت أو المشاورة مع منسوبيها، واهتمام وزارة التعليم بتوضيح آليات القرارات الصادرة عنها لكافة المعنيين بشفافية، وحرص وزارة التعليم على نشر الثقة بالقرارات الصادرة بين العاملين من خلال شفافية الإجراءات المتبعة.

قام المنيع (2024) بدراسة بعنوان واقع الحوكمة في مدارس التعليم الأهلي الثانوي من وجهة نظر مديريها بمدينة الرياض. وهدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع تطبيق الحوكمة في المدارس الأهلية في مدينة الرياض من واقع ممارستها لمبادئ الحوكمة المتعارف عليها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدًا على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة الميدانية، حيث تكوّنت الاستبانة من (43) فقرة حول مبادئ الحوكمة. وخلصت الدراسة إلى أن توفر مبادئ الحوكمة في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض كان بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لتطبيق مبادئ الحوكمة (3.5) بنسبة (77.46%)، وبدرجة توافر عالية. كما اتضح أن ترتيب مبادئ الحوكمة حسب درجة أهميتها لدى مديري المدارس الثانوية الأهلية جاء على النحو التالي: مبدأ الاستقلالية في المركز الأول من حيث الأهمية بمتوسط حسابي بلغ (4.03) بنسبة (83.7%) وبدرجة توافر عالية، بينما جاء مبدأ المسؤولية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.80) بنسبة (80.1%) وبدرجة توافر عالية، وجاء مبدأ الإفصاح والشفافية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.48) بنسبة (77%) وبدرجة توافر عالية، وفي المرتبة الرابعة جاء مبدأ السلوك المهني وأخلاقيات العمل بمتوسط حسابي بلغ (3.18) بنسبة (73.5%) وبدرجة توافر متوسطة، أما المرتبة الخامسة والأخيرة فجاء فيها مبدأ المشاركة بمتوسط حسابي بلغ (3.01) بنسبة (73%) وبدرجة توافر متوسطة.

قامت المطيري والهاجري (2025) بدراسة بعنوان آليات تطوير أداء منظومة الإشراف التربوي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الحوكمة الرقمية. وهدفت الدراسة إلى التعرّف على آليات تطوير الأداء لمنظومة الإشراف التربوي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الحوكمة الرقمية، وقد اعتمدت الدراسة أربعة أبعاد للحوكمة الرقمية: الشفافية الرقمية، والمشاركة الرقمية، والمساءلة الرقمية، والتدقيق الرقمي، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت أداة الاستبانة على عينة بلغت (353) مشرفًا تربويًا ومدير مدرسة بإدارات التعليم المتمثلة في: المدينة المنورة، وعسير، وتبوك. وأظهرت نتائج البحث تحقق آليات تطوير الأداء لمنظومة الإشراف التربوي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة الرقمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث بدرجة كبيرة، وفي ترتيب هذه الأبعاد جاء الشفافية الرقمية أولاً، ثم المشاركة الرقمية، ثم التدقيق الرقمي، ثم المساءلة الرقمية. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آليات تطوير الأداء لمنظومة الإشراف التربوي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في أبعاد الحوكمة الرقمية تُعزى لمتغير الجنس، ولا لمتغير المسمى الوظيفي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آليات تطوير الأداء لمنظومة الإشراف التربوي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في أبعاد الحوكمة الرقمية تُعزى لمتغير الإدارة التعليمية، ولصالح إدارة تعليم عسير. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آليات تطوير الأداء لمنظومة الإشراف التربوي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في أبعاد الحوكمة الرقمية تُعزى لعدد الدورات في مجال الحوكمة الرقمية، ولصالح الحاصلين على خمس دورات فأكثر.

أجرت السليمان والنوح (2025) دراسة بعنوان واقع تطبيق حوكمة إدارة التدريب الإلكتروني لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع تطبيق حوكمة إدارة التدريب الإلكتروني لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال مبادئه: المشاركة، والشفافية، والمساءلة. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، من خلال أداة الاستبانة التي طُبقت على المدربين والمدربات في جميع إدارات التعليم، وتكوَّنت عينة الدراسة من (248) مدربًا ومدربة. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق حوكمة إدارة التدريب الإلكتروني لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بشكل عام جاء بدرجة عالية. وفيما يتعلق بترتيب مبادئ حوكمة إدارة التدريب من وجهة نظر أفراد الدراسة، جاء مبدأ المشاركة في المرتبة الأولى بدرجة تطبيق عالية، وكانت أدنى الممارسات في هذا المبدأ تتمثل في الإعلان عن الحوافز للمدربين، يليه مبدأ الشفافية بدرجة تطبيق عالية، وكانت أدنى ممارساته تتمثل في إتاحة الوصول إلى قاعدة بيانات المدربين لجميع المستفيدين. وجاء مبدأ المساءلة في المرتبة الأخيرة بدرجة تطبيق عالية، وكانت أدنى ممارساته تتمثل في مناقشة المدربين في ضوء نتائج تقييم الأداء.

أجرت الموسى والمنقاش (2025) دراسة بعنوان حوكمة العمل التطوعي في المرحلة الثانوية بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية ومعوقات تطبيقها. وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على درجة تطبيق حوكمة العمل التطوعي للمرحلة الثانوية بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية ومعوقات تطبيقها، باستخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الاستبانة التي طُبقت على (5) من مسؤولي العمل التطوعي في الإدارات العامة للتعليم بخمس مناطق تعليمية هي: الرياض، والجوف، وعسير، والأحساء، والمدينة المنورة، و(38) من مسؤولي ومسؤولات العمل التطوعي في مكاتب التعليم التابعة لها، وعينة عشوائية طبقية من مديري ومديرات المدارس الثانوية، والبالغ عددهم (320) فردًا. كما استخدمت الدراسة أداة المقابلة التي طُبقت على (5) من مسؤولي العمل التطوعي في إدارات التعليم الخمس. وكشفت النتائج أن درجة تطبيق حوكمة العمل التطوعي للمرحلة الثانوية بإدارات التعليم الخمس بشكل عام جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وكان ترتيب مبادئ الحوكمة وفقًا لأعلى متوسط حسابي كالتالي: الشفافية، العدالة، المشاركة، المساءلة، الرقابة، وقد جاءت جميعها بدرجة موافقة متوسطة. وتمثلت أدنى درجات التطبيق في مبدأ الشفافية في: نشر تقارير سنوية عن أداء ونتائج العمل التطوعي الطلابي، ووضع آلية تسمح بقياس رضا المستفيدين من العمل التطوعي. وفي مبدأ العدالة تمثلت أدنى درجات التطبيق في: تمكين مسؤولي العمل التطوعي من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للإشراف على المتطوعين، وتوفير الموارد المادية اللازمة لإدارة العمل التطوعي. كما تمثلت أدنى درجات التطبيق في مبدأ المشاركة في: تقدير إسهامات المتطوعين والجهات ذات العلاقة، وإشراك الفاعلين من المتطوعين في الاجتماعات وورش العمل للمشاركة في صنع القرار. أما في مبدأ المساءلة فتمثلت أدنى درجات التطبيق في: مناقشة نتائج تقييم أداء المكاتب والمدارس في مجال العمل التطوعي الطلابي، وتوكيل مسؤولية إدارة التطوع إلى شخص متفرغ لها وتحديد مسؤولياته وصلاحياته بشكل واضح. وفي مبدأ الرقابة تمثلت أدنى درجات التطبيق في: تنظيم برامج تدريبية للمتطوعين حسب الاحتياج التدريبي، والتعريف بالإجراءات المترتبة على المخالفات التي قد تصدر في العمل التطوعي. وكشفت النتائج عن وجود معوقات للتطبيق كان أهمها: عدم وجود خطة استراتيجية لحوكمة العمل التطوعي في إدارات التعليم، وعدم وجود مؤشرات قياس لعمليات حوكمة العمل التطوعي. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات لتطبيق حوكمة العمل التطوعي الطلابي في إدارات التعليم.

تناول القرشي (2025) في دراسته موضوع حوكمة الإدارة التعليمية من وجهة نظر قادة المدارس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مركزاً على ثلاثة مجالات رئيسة للحوكمة هي: الشفافية، والمساءلة، والمشاركة. انطلقت الدراسة من حاجة ملحة لفهم واقع تطبيق مبادئ الحوكمة داخل الإدارة التعليمية بمحافظة ينبع، وكيف يمكن أن تسهم هذه الحوكمة في تفعيل مستهدفات رؤية 2030 في قطاع التعليم. كما سعى الباحث إلى الكشف عن مدى اختلاف آراء قادة المدارس حول مستوى تطبيق هذه المجالات تبعاً لعدد من المتغيرات الديموغرافية والمهنية، مثل المؤهل العلمي، ومدة الخدمة كقائد مدرسة، والمرحلة الدراسية للمدرسة. اعتمد القرشي المنهج

الوصفي المسحي بوصفه الأنسب لدراسة الظاهرة في بيئتها الطبيعية، واستخدم الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، بعد التحقق من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني. وقد وجّهت الاستبانة إلى مجتمع الدراسة كاملاً بأسلوب المسح الشامل، حيث شمل المجتمع (176) قائداً من قادة المدارس الحكومية الصباحية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمحافظة ينبع، ممن هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1438-1439هـ. وبعد الانتهاء من التطبيق، حصل الباحث على (128) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي، مثّلت قاعدة البيانات التي بُنيت عليها النتائج. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة في الإدارة التعليمية بمحافظة ينبع - من منظور قادة المدارس - جاء بدرجة متوسطة عندما نُظر إليه ككل؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.35 من 5.00)، ما يشير إلى أن ممارسات الحوكمة حاضرة في بيئة الإدارة التعليمية، لكنها لم تصل بعد إلى مستوى عالٍ أو متميز من التطبيق. وعند تحليل المجالات الثلاثة على حدة، اتضح أن مجال الشفافية احتل المرتبة الأولى من حيث درجة التطبيق، وجاء بدرجة ممارسة مرتفعة، وهو ما يعكس اهتماماً نسبياً من جانب الإدارة التعليمية بإتاحة المعلومات، ووضوح الإجراءات، وإعلان القرارات. تلاه في المرتبة الثانية مجال المساءلة أيضاً بدرجة ممارسة مرتفعة، بما يدل على وجود قدر ملحوظ من تحديد المسؤوليات ومتابعة الأداء ومحاسبة المعنيين عن النتائج. في المقابل، جاء مجال المشاركة في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، الأمر الذي يكشف عن جانب قصور نسبي يتعلق بإشراك قادة المدارس وغيرهم من الأطراف المعنية في عمليات صنع القرار أو تطوير السياسات التعليمية. كما بيّنت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق مجالات الحوكمة الثلاثة (الشفافية، المساءلة، المشاركة) تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، أو مدة الخدمة كقائد مدرسة، أو المرحلة الدراسية التي تقودها المدرسة. ويشير هذا إلى أن تصورات قادة المدارس تجاه واقع الحوكمة في الإدارة التعليمية متقاربة إلى حد كبير، بغض النظر عن خلفياتهم العلمية وخبراتهم وبيئات مدارسهم. وفي ضوء هذه النتائج، قدّم القرشي عدداً من التوصيات الرامية إلى تعزيز تطبيق مبادئ الحوكمة في الإدارة التعليمية، ولا سيما في مجال المشاركة، بما يسهم في تفعيل رؤية المملكة 2030 وتحسين كفاءة وفاعلية الإدارة التعليمية على مستوى المحافظة.

أجرى العبدان والثويني (2025) دراسة بعنوان درجة توافر الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الحوكمة الإلكترونية. وهدف البحث إلى التعرّف إلى درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية: (الإفصاح الإلكتروني، المشاركة الإلكترونية، المساءلة الإلكترونية، التواجد الإلكتروني) في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام ومشرفي المواد الدراسية. واستخدم البحث المنهج الوصفي، واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكوَّن مجتمع البحث من جميع رؤساء أقسام الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين للمواد الدراسية في خمس إدارات عامة للتعليم في المملكة العربية السعودية، وهي: (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، والإدارة العامة للتعليم بالرياض، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، والإدارة العامة للتعليم بالدمام، والإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة)، وبلغ عددهم (1061) رئيس قسم ومشرف مادة دراسية. وتكوَّنت عينة البحث من (292) رئيس قسم ومشرف مادة دراسية، وطُبِّقت عليهم الاستبانة. وتوصّل البحث إلى أن درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام ومشرفي المواد الدراسية جاءت بدرجة عالية، إذ جاءت هذه الأبعاد مرتَّبة من الأكثر توافراً إلى الأقل توافراً كالتالي: (الإفصاح الإلكتروني، التواجد الإلكتروني، المساءلة الإلكترونية، المشاركة الإلكترونية). واستناداً إلى نتائج البحث فقد خرج الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات، منها: وضع إطار تنظيمي وتشريعي واضح لتحديد أدوار ومسؤوليات المشرفين التربويين في إطار الحوكمة الإلكترونية، وتطوير برامج تدريبية متخصصة لتعزيز المهارات الفنية للمشرفين التربويين، وإنشاء منصات تواصل إلكترونية مشتركة بين المشرفين والمعلمين تمكِّن من تبادل المعرفة والخبرات.

قامت العجمي وعبد الرزاق (2025) بنشر دراسة بعنوان درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض. وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة (المسؤولية، أخلاقيات العمل والسلوك المهني، الشفافية، المشاركة، والاستقلالية) بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن الصعوبات التي تحد من تطبيق الحوكمة في المدارس الأهلية بالرياض من وجهة نظر المعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة في جمع المعلومات والبيانات من مجتمع الدراسة المكوَّن من معلمات المرحلة المتوسطة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض، والبالغ عددهنّ (100) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: جاءت نتائج السؤال الأول (درجة تطبيق الحوكمة الرشيدة: المسؤولية، أخلاقيات العمل والسلوك المهني، الشفافية، المشاركة، والاستقلالية بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية بمدينة الرياض) بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.37)، والتي تشير جميع عباراته إلى درجة متوسطة على أداة الدراسة. وجاءت نتائج السؤال الثاني (صعوبات تطبيق الحوكمة الرشيدة بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية بمدينة الرياض) في الرتبة (2) بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.39)، والتي تشير جميع عباراته إلى درجة متوسطة على أداة الدراسة.

المبحث الثاني ب: الدراسات المكتبية

قام كريري (2021) بدراسة مكتبية بعنوان حوكمة الاستدامة الثلاثية ESG في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. وقد هدف البحث إلى تعرّف حوكمة الممارسات البيئية والاجتماعية والأعمال ESG بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، من خلال الأدبيات التي تم تناولها مع تقديم توصيات لتوظيفها بإدارات التعليم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي المستند إلى دراسة الأدبيات وثيقة الصلة بشكل نظري واستخلاص أهم مضامينها لتطبيقها. واستناداً إلى هذا المنهج فإن البحث يركز على الاستدامة، الحوكمة، مجالات تطبيق نموذج ESG، وأظهرت النتائج بأن ممارسات نموذج ESG في إدارات التعليم تتلخص في الحوكمة البيئية وتتمثل في: إدارة الموارد الطبيعية والمحافظة عليها والبيئة المستحدثة (المباني والمرافق بكافة أنواعها)، وإدارة المخاطر وتقليل الآثار السلبية عليها، والحوكمة الاجتماعية وتتمثل في: أجور العاملين وتدويرهم، التنوع بين الجنسين، جودة الحياة الوظيفية، القيادة والميثاق الأخلاقي، العدالة والديمقراطية، وحوكمة الأعمال وتتمثل في: الحوافز، كفاءة الإنفاق، الشفافية، الاستدامة المالية، والإمكانيات الاقتصادية، وحسن استغلال الموارد وتنميتها بطريقة فاعلة. وخرج البحث بعدد من التوصيات منها: تعزيز المنصات الفعالة للتعاون وتبادل الممارسات المثلى ونقل المعرفة المتعلقة بالحوكمة البيئية والاجتماعية وحوكمة الأعمال، وتوفير منصات تعليمية مستدامة مفتوحة، وإعادة تدفق الأموال نحو الاستثمارات المستدامة من خلال منح إدارات التعليم صلاحيات أكثر في الجانب التشغيلي، ووضع استراتيجية الاستدامة الخاصة بإدارات التعليم لتحسين الإفصاح البيئي والاجتماعي والاقتصادي، وتشجيع أفضل الممارسات بين إدارات التعليم من خلال تطوير المؤشرات التي تتضمن معايير إدراج ESG، بنشر أطر تنظيم الاستدامة العالمية.

أجرت العتيبي والمفيز (2021) دراسة مكتبية بعنوان حوكمة التحول الرقمي في الإدارات التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الممارسات العالمية. وهدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم حوكمة التحول الرقمي، وشرح الممارسات العالمية في مجال حوكمة التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية، وبيان أوجه الاستفادة منها في تطوير أداء الإدارات التعليمية في المملكة العربية السعودية، وكذلك تحديد الصعوبات التي قد تواجه تطبيقه. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومراجعة الأدبيات والدراسات النظرية والتطبيقية عن حوكمة التحول الرقمي، ومواقع الإنترنت عن الممارسات العالمية؛ وذلك من خلال التحليل الشامل لمحتواها. وتوصلت النتائج إلى أن حوكمة التحول الرقمي تعتبر عملية متكاملة وشاملة يتم فيها انتقال الإدارات التعليمية التابعة لوزارة التعليم السعودية إلى اتباع استراتيجية أو إطار رسمي يهدف إلى ضبط جودة المخرجات مع المحافظة على خصوصية وسلامة البيانات والحصول على رضى جميع الأطراف ذات العلاقة بالمنظومة التعليمية، ويوفر هيكلاً قائماً على السلطات والإدارة، والمساءلة، والموارد والخدمات، والتقنيات وتكنولوجيا العمليات التشغيلية؛ لضمان دعم استثمارات التحول الرقمي لأهداف العمل في هذه الإدارات، وتحسين الإدارة الشاملة لتكنولوجيا المعلومات، ورفع القيمة المضافة من الاستثمار بها.

وأن لكل ممارسة من الممارسات العالمية (إطار كوبت Cobit، وإطار آيتيل ITIL، ونموذج CMMI) بعض المميزات التي تميزها عن غيرها في تطبيق حوكمة التحول الرقمي بالإدارات التعليمية، حيث إن كل ممارسة توفر دليلاً لمتابعة أفضل الممارسات التي يمكن للمؤسسة التعليمية اتباعها لتنفيذ حوكمة التحول الرقمي وإدارتها ومراقبتها، وتوفير إرشادات وتدابير للاستفادة الفعالة من موارد وعمليات تكنولوجيا المعلومات داخل المؤسسة. كما أشارت النتائج إلى وجود بعض الصعوبات التي قد تواجه حوكمة التحول الرقمي في الإدارات التعليمية، والتي من أهمها: ضعف الجوانب التشريعية اللازمة لتطبيق هذه الحوكمة، والافتقار لوجود استراتيجيات واضحة لحوكمة التحول الرقمي، إضافة إلى عدم ملاءمة الثقافة التنظيمية للإدارات التعليمية لتطبيق هذا النوع من الحوكمة، ومحدودية الكوادر البشرية المؤهلة في هذا المجال.

قام البشر وآخرون (2024) بدراسة مكتبية بعنوان تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طرق مساهمة معايير الاعتماد المدرسي في تعزيز مبادئ الحوكمة في المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته أهداف وأسئلة الدراسة. وتمت دراسة معايير إحدى هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة المختصة باعتماد مؤسسات التعليم العام، حيث تم ترجمتها ثم تحليلها واستخلاص مبادئ الحوكمة الواردة في تلك المعايير. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الاعتماد المدرسي تتماشى بشكل كبير مع مبادئ الحوكمة، إذ تسهم هذه المعايير في تعزيز الشفافية، والإفصاح، والمساءلة، والعدالة، والمسؤولية، والامتثال القانوني، بالإضافة إلى التأكيد على النزاهة. كما اقترحت الدراسة سبلًا للاستفادة من دلالات الحوكمة في معايير الاعتماد المدرسي لتطوير المدارس الأهلية السعودية، وطرحت عددًا من التوصيات.

قام الرشيدي وآخرون (2025) بدراسة مكتبية بعنوان دور الحوكمة في تحقيق التنمية المستدامة بقطاع التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة مرجعية. وهدف البحث إلى دراسة دور الحوكمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بقطاع التعليم في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وبينت نتائج الدراسة أنه في ظل رؤية 2030 يمكن تحسين دور الحوكمة في التعليم من خلال عدة آليات تصورية تشمل: (1) تطوير نموذج الحوكمة اللامركزية من خلال تحقيق الحوكمة الفعالة، والذي يتطلب الانتقال إلى نموذج لامركزي في إدارة التعليم، حيث يتم منح السلطات المحلية (مثل المدارس والمناطق التعليمية) مزيدًا من الاستقلالية في اتخاذ القرارات، وهذا سيسمح بتخصيص القرارات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات المجتمعات المحلية، ويساهم في تحسين جودة التعليم في كل منطقة. (2) تعزيز الشفافية في تخصيص الموارد؛ يمكن تحقيق الشفافية في تخصيص الموارد التعليمية من خلال إنشاء أنظمة إلكترونية لعرض بيانات التعليم، مثل ميزانيات المدارس، وعدد المعلمين والطلاب، ومعدلات النجاح. هذه الأنظمة ستوفر معلومات دقيقة للطلاب، والأسر، وصناع القرار، مما يعزز من المساءلة. (3) دعم الابتكار التكنولوجي؛ يتطلب تحسين الحوكمة في

التعليم تبني التكنولوجيا الحديثة مثل أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية، والتعليم عن بُعد، وتحليل البيانات الضخمة لتحسين عملية صنع القرار. استخدام هذه التكنولوجيا سيساهم في تحسين كفاءة الإدارة التعليمية، وتسريع تطوير مناهج التعليم. (4) إشراك المجتمع في عملية اتخاذ القرار؛ يجب أن يشمل نموذج الحوكمة المقترح إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.

المبحث الثاني ج: تحليل النتائج

في ضوء مراجعة الأدبيات السعودية المنشورة حول حوكمة مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، يمكن تنظيم الصورة في مسارين رئيسين: الدراسات الميدانية (تسع دراسات)، ثم الدراسات المكتبية/ المرجعية (أربع دراسات)، وصولًا إلى استنتاجات وتوصيات تكشف ملامح الواقع البحثي والفجوات المتبقية.

أولًا: الدراسات الميدانية

تكشف الدراسات الميدانية التسع عن تحول واضح في الاهتمام البحثي من التنظير العام للحوكمة إلى محاولة قياسها في الواقع العملي داخل الوزارة، وإدارات التعليم، والمدارس بمستوياتها المختلفة. فعلى مستوى الوزارة والقيادات العليا، تناولت دراسة البارقي (2021) الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم، وركزت على أبعاد الصعوبات الإدارية والتنظيمية والثقافية والمرتبطة بالموارد. أظهرت نتائجها أن الصعوبات الإدارية، وصعوبات الثقافة التنظيمية والمجتمعية، والصعوبات التنظيمية نفسها، تُشكِّل حواجز عالية أمام ترسيخ الحوكمة في إدارة التغيير، في حين جاءت صعوبات الموارد بدرجة متوسطة. وبذلك قدّمت الدراسة صورة واضحة عن أن المشكلة ليست في نقص الموارد بقدر ما هي في بنية النظام وطبيعة الثقافة السائدة وآليات الإدارة. كما وجاءت دراسة القحطاني والسبيعي (2024) مكمّلة لهذه الصورة، إذ ركزت على معوقات تطوير صنع القرار في وزارة التعليم في ضوء أبعاد الحوكمة (المشاركة، الشفافية، المساءلة)، وقاست المعوقات الإدارية والبشرية والبيئية كما يراها مساعدو مديري إدارات التعليم ومديرو إدارات العموم ومديرو مكاتب التعليم. أظهرت النتائج أن المعوّقات الإدارية هي الأعلى حضورًا يليها البشرية ثم البيئية، وبدرجة مرتفعة عمومًا؛ ما يعزز الفكرة نفسها القائلة بأن الحوكمة في السياق الوزاري تصطدم أساسًا ببنية القرار وثقافة الإدارة أكثر من اصطدامها بظروف عارضة أو جزئية. وعلى مستوى المدارس الأهلية والثانوية، كشفت دراسة المنيع (2024) عن واقع الحوكمة في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديريها. أظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من توافر مبادئ الحوكمة بصفة عامة، مع تميز مبدأ الاستقلالية ثم المسؤولية ثم الإفصاح والشفافية، في حين جاءت المشاركة والسلوك المهني وأخلاقيات العمل بدرجة متوسطة. وهذا يشير إلى أن المدارس الأهلية نجحت في بناء هياكل واضحة، وتوزيع مسؤوليات، وتعزيز الإفصاح، لكنها لا تزال بحاجة إلى ترسيخ ثقافة المشاركة وتمتين الجوانب الأخلاقية في الممارسة اليومية.وفي مستوى الإشراف التربوي وإدارات التعليم، ركزت دراسة المطيري والهاجري (2025) على آليات تطوير أداء منظومة الإشراف التربوي في ضوء الحوكمة الرقمية، باعتماد أبعاد الشفافية الرقمية، والمشاركة الرقمية، والمساءلة الرقمية، والتدقيق الرقمي. وأظهرت النتائج تحقق هذه الأبعاد بدرجة كبيرة، مع تفوق الشفافية الرقمية والمشاركة الرقمية على المساءلة الرقمية، ووجود فروق لصالح بعض الإدارات (مثل عسير) ولصالح من حصلوا على عدد أكبر من الدورات في الحوكمة الرقمية.

هذه الصورة تؤكد أن التحول الرقمي يسهم في فتح نوافذ جديدة للحوكمة، لكن نضجها يظل مرتبطًا بالخبرة والتأهيل والتفاوت بين الإدارات.وفي السياق نفسه، تناولت دراسة العبدان والثويني (2025) درجة توافر أبعاد الحوكمة الإلكترونية (الإفصاح، المشاركة، المساءلة، التواجد الإلكتروني) في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين، وأظهرت النتائج توافرًا مرتفعًا لهذه الأبعاد، خاصة في الإفصاح والتواجد الإلكتروني، بينما جاءت المشاركة في المرتبة الأخيرة. يعزز ذلك النمط العام الذي تشير إليه الأدبيات بأن المشاركة - في صورتها التقليدية أو الرقمية - هي الحلقة الأضعف في ممارسة الحوكمة التعليمية. أما في مجال التدريب الإلكتروني والعمل التطوعي المدرسي، فقد أظهرت دراسة السليمان والنوح (2025) أن واقع تطبيق حوكمة إدارة التدريب الإلكتروني لمديري المدارس جاء بدرجة عالية، مع تقدّم مبدأ المشاركة ثم الشفافية، واحتلال المساءلة المرتبة الأخيرة رغم كونها أيضًا بدرجة عالية، إلا أن أدنى الممارسات كانت في مناقشة المدربين في ضوء نتائج التقييم. هذا يلمّح إلى أن المساءلة حاضرة شكليًا لكنها تحتاج إلى تفعيل أعمق في الحوار المهني والمحاسبية الفعلية.من جهة أخرى، قدّمت دراسة الموسى والمنقاش (2025) قراءة معمّقة لحوكمة العمل التطوعي في المرحلة الثانوية، وانتهت إلى أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة (الشفافية، العدالة، المشاركة، المساءلة، الرقابة) جاءت متوسطة، مع ضعف واضح في نشر التقارير، وقياس رضا المستفيدين، وتمكين مسؤولي العمل التطوعي، وتقدير إسهامات المتطوعين، وتفعيل المساءلة والرقابة التدريبية. كما كشفت الدراسة عن غياب خطة استراتيجية ومؤشرات قياس لحوكمة العمل التطوعي، وهو ما يجعل هذا المجال من أضعف حلقات الحوكمة في التعليم الثانوي رغم ارتباطه المباشر بدور المدرسة المجتمعي.

ومن زاوية قيادة المدارس الحكومية وتطبيق الحوكمة في الإدارة التعليمية، أظهرت دراسة القرشي (2025) أن مستوى تطبيق الحوكمة في الإدارة التعليمية بمحافظة ينبع جاء بدرجة متوسطة، مع تفوق الشفافية ثم المساءلة، وبقاء المشاركة في ذيل الترتيب بدرجة متوسطة. كما بيّنت الدراسة تقارب تصورات قادة المدارس بغض النظر عن مؤهلهم وخبراتهم ومرحلة مدارسهم، وهو ما يوحي بأن التحديات مرتبطة بطبيعة النظام التعليمي نفسه أكثر من ارتباطها بالفروق الفردية بين القادة.وفي السياق ذاته، تناولت دراسة العجمي وعبدالرزاق (2025) درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، وأظهرت أن تطبيق المسؤولية، وأخلاقيات العمل، والشفافية، والمشاركة، والاستقلالية جاء بدرجة متوسطة، وأن صعوبات تطبيق الحوكمة جاءت أيضًا بدرجة متوسطة، ما يشي بأن المدارس الأهلية - كما تراها المعلمات - ما زالت في مرحلة وسطى بين تبني الخطاب الحوكمي وتحويله إلى ممارسة راسخة.من الناحية المنهجية، تتفق هذه الدراسات التسع تقريبًا على اعتماد المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة بوصفها الأداة الرئيسة والوحيدة لجمع البيانات. و هذه الدراسات عطت مستويات متعددة من منظمات التعليم ما قبل الجامعي مثل : الوزارة، إدارات التعليم، الإشراف التربوي، التدريب، المدارس الأهلية والحكومية، لكنها ذات طابع كمي توصيفي يغلب عليه منظور القيادات والمعلمين، مع غياب شبه تام لأصوات الطلاب وأولياء الأمور.

في المقابل، تقدّم الدراسات المكتبية الأربع إطارًا نظريًا ثريًا يتجاوز توصيف الواقع إلى بناء خريطة مفاهيمية موسّعة للحوكمة في التعليم السعودي, فدراسة كريري (2021) تمثل اتساعًا لمفهوم الحوكمة من بعده التنظيمي إلى بعد الاستدامة الثلاثية ESG في إدارات التعليم، حيث تربط بين الحوكمة والبعد البيئي والاجتماعي وحوكمة الأعمال، متحدثة عن إدارة الموارد الطبيعية والمباني، وجودة الحياة الوظيفية، والعدالة، وكفاءة الإنفاق، والاستدامة المالية. هذه الدراسة لا تقيس ممارسات محددة في المدارس، لكنها تبني إطارًا يُدرج الحوكمة ضمن مشروع وطني أشمل للاستدامة في التعليم.ودراسة العتيبي والمفيز (2021) تفتح بعدًا آخر هو حوكمة التحول الرقمي، من خلال قراءة نماذج عالمية وتبيّن أن التحول الرقمي لا يُعدّ قيمة مضافة ما لم يُدار بمنطق الحوكمة: صلاحيات محددة، مسؤوليات واضحة، حماية بيانات، وضبط جودة الخدمات الرقمية التعليمية. لكنها في الوقت نفسه تكشف – على مستوى الأدبيات – عن معوقات تشريعية وثقافية وتنظيمية تعوق ترسيخ هذه الحوكمة الرقمية في الممارسة الفعلية.أما دراسة البشر وآخرين (2024) فتقترب أكثر من المدرسة بوصفها وحدة حوكمة، من خلال تحليل معايير الاعتماد المدرسي العالمية واستنباط مبادئ الحوكمة الكامنة فيها (الشفافية، الإفصاح، المساءلة، العدالة، المسؤولية، الامتثال القانوني، النزاهة). تقدم هذه الدراسة نموذجًا معياريًا لما يجب أن تكون عليه المدرسة الأهلية السعودية إذا أرادت أن تطبق الحوكمة من خلال بوابة الاعتماد، لكنها لا تقدّم قياسًا ميدانيًا لدرجة التزام المدارس بهذه المعايير فعليًا.وتأتي دراسة الرشيدي وآخرين (2025) لربط الحوكمة برؤية المملكة 2030 وأهداف التنمية المستدامة، من خلال تصور لامركزي يمنح المدارس والمناطق التعليمية مزيدًا من الاستقلالية، ويعزز الشفافية في تخصيص الموارد، ويدعم الابتكار التقني، ويشرك المجتمع في القرار التعليمي. هذه الدراسة ترسم أفقًا مستقبليًا لنظام تعليمي سعودي محكوم بمبادئ المشاركة والشفافية واللامركزية، لكنها تبقى في إطار المرجعية النظرية دون اختبار ميداني لمدى تحقق هذه الرؤية.

المبحث الثاني د: الاستنتاجات والتوصيات.

تكشف القراءة المتأنية للأدبيات السعودية حول حوكمة مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي عن مشهد بحثي آخذ في النضج، لكنه ما يزال في طور التشكل. فمن حيث المنهجية، يبدو واضحًا أن الدراسات الميدانية التسع قد انتقلت بالحوكمة من مستوى التنظير العام إلى محاولة قياسها في الواقع العملي؛ إذ اتجه معظم الباحثين إلى استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة لاستطلاع آراء القيادات التربوية، ومديري المدارس، والمشرفين، والمعلمات، ومسؤولي العمل التطوعي والتدريب. هذا التوسع الأفقي في عدد الدراسات الميدانية وتعدد بيئاتها (الوزارة، إدارات التعليم، المدارس الحكومية والأهلية، الإشراف، التدريب) أتاح تكوين صورة كمية واسعة عن حضور مبادئ الحوكمة في المنظومة التعليمية السعودية، وإن كان هذا الحضور يُقاس غالبًا بدرجات توافر وتقديرات ذاتية أكثر من ارتباطه بمؤشرات أداء نوعية أو نتائج تعلم ملموسة. وفي المقابل، قدّمت الدراسات المكتبية الأربع إطارًا نظريًا غنيًا توسّع من خلاله مفهوم الحوكمة من مجرد آليات إدارية داخلية

إلى مشروع إصلاحي أشمل يرتبط بالاستدامة الثلاثية ، والتحول الرقمي، ومعايير الاعتماد المدرسي، وأهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة 2030. هذا النوع من الدراسات أسهم في بناء خريطة مفاهيمية واضحة لماهية الحوكمة وأبعادها ومتطلباتها في السياق التعليمي السعودي، وربطها بالقضايا الكبرى التي تواجه النظام التعليمي، لكنه في الوقت نفسه ظل بعيدًا - بحكم طبيعته المرجعية - عن قياس درجة تحقق هذه الرؤى في الميدان المدرسي.

وعند الجمع بين المنهجيتين - الميداني والمكتبي - تتكشف ملامح نمط متكرر في نتائج الدراسات. فمن جهة أولى، تظهر الشفافية والإفصاح والمساءلة بدرجات متوسطة إلى مرتفعة في كثير من البيئات، ولا سيما مع التوسع في استخدام الأنظمة والمنصات الرقمية التي فتحت المجال أمام نشر المعلومات وتوثيق الإجراءات. ومن جهة ثانية، تكاد كل الدراسات تتفق صراحة أو ضمناً على أن المشاركة - بمختلف صورها: مشاركة المعلمين، وقادة المدارس، وأطراف المجتمع في صنع القرار، أو مشاركة الفاعلين في العمل التطوعي، أو حتى المشاركة الإلكترونية - تمثل الحلقة الأضعف في ممارسة الحوكمة التعليمية. وهذا يشي بأن الحوكمة، كما تُمارس اليوم، ما تزال أقرب إلى منظومة إجراءات وأنظمة وتعاميم تُدار من أعلى، أكثر من كونها ثقافة تنظيمية تشاركية تعيد تعريف العلاقة بين المدرسة ومجتمعها وأصحاب المصلحة فيها.وتشير الدراسات كذلك إلى أن جانبًا كبيرًا من التحديات التي تواجه الحوكمة في التعليم السعودي هو تحدٍّ بنيوي وثقافي قبل أن يكون ماديًا أو تقنيًا؛ فالصعوبات الإدارية والتنظيمية، وضعف الثقافة الداعمة للمساءلة والشفافية والمشاركة، وغياب الاستراتيجيات الواضحة في بعض المجالات (مثل العمل التطوعي والاستدامة والحوكمة الرقمية) تتكرر في أكثر من دراسة، سواء على مستوى الوزارة أو إدارات التعليم أو المدارس. وفي الخلفية، تكشف الأدبيات عن فجوة مستمرة بين النموذج المعياري الذي ترسمه الدراسات المرجعية - مدرسة محوكَمة شفافة، عادلة، مستدامة، لامركزية، رقمية - وبين الواقع الذي تصفه الدراسات الميدانية بدرجات غالبًا ما تكون متوسطة، أو عالية شكليًا لكن مع ممارسات جزئية أو غير مكتملة.وعلى الرغم من ذلك، فإن هذا التراكم البحثي لا يمكن اعتباره صورة قاتمة بقدر ما يمكن النظر إليه بوصفه مرحلة تشخيص ناضجة نسبيًا تمهّد للانتقال إلى مرحلة أكثر عمقًا في دراسة الحوكمة. فوجود تسع دراسات ميدانية يقابلها أربع دراسات مكتبية ذات طابع تأصيلي يعني أن الحوكمة لم تعد فكرة هامشية في الخطاب التربوي السعودي، بل أصبحت موضوعًا يُدرس في مستويات متعددة من المنظومة التعليمية، وتُقاس بعض أبعاده بالأرقام، وتُربط برؤية 2030 والاستدامة والتحول الرقمي. غير أن استكمال هذا المسار البحثي يقتضي - كما تلمّح الأدبيات نفسها - الانفتاح على منهجيات نوعية أعمق، وإدماج أصوات الطلاب وأولياء الأمور، والانتقال من مجرد قياس درجة التوافر إلى مساءلة أثر الحوكمة على جودة المدرسة، وعدالة فرصها، وفاعلية أدوارها التربوية والمجتمعية. بهذه الرؤية، تصبح هذه الأدبيات ليس فقط وصفًا لواقع الحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، بل نقطة انطلاق لبناء نموذج أكثر نضجًا وحيوية للحوكمة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بالسعودية.

المراجع

البارقي,م. (2021). الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (73), 95-121.

البسام, بسام. (2014). الحوكمة الرشيدة: دراسة حالة العربية السعودية. بحوث اقتصادية عربية, 23(68.67).

البشر ,سعود, بولي أبوبكر عبد الله، السبيعي، حصه ,العجلان، خالد محمد، الغامدي، خليل محمد، الدويس، راكان عبدالعزيز، العتيبي، سارة حامد، الضفيان، سعود محمد، الحارثي، عبدالله عايش، و الشهري، مشعل شافي. (2024). تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية. Journal of Educational and Human Sciences, 41, 143–184.

الرشيدي, م, المحروقي, ح حمدي & السيد,هـ (2025). دور الحوكمة في تحقيق التنمية المستدامة بقطاع التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة مرجعية.مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية. م 52 ع2

السليمان,ج & النوح, ع. (2025). واقع تطبيق حوكمة إدارة التدريب الإلكتروني لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (119), 465-494.

صحيفة ام القرى. (2024). الدليل الاسترشادي لحوكمة الجهات العامة. مسترجع من https://www.uqn.gov.sa/details?p=25324

العبدان, سعد , الثويني, & طارق . (2025). درجة توافر الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الحوكمة الإلكترونية. المجلة العربية للتربية النوعية, 9(35), 455-498.

العتيبي، سامية بنت تراحيب بن بين، و المفيز، خولة بنت عبد الله بن محمد. (2021). حوكمة التحول الرقمي في الإدارات التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الممارسات العالمية. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 66, 192–216. https://doi.org/10.33193/JALHSS.66.2021.462

العجمي, حصه عبد الله محمد, & عبد الرازق, ماجدة مصطفى. (2025). درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في المدارس الأهلية بمدينة الرياض The degree of application of good governance principles in private schools in the city of Riyadh. مجلة تكنولوجيا العلوم الإنسانية والإدارية, 2(5), 164-215. doi: 10.21608/tssa.2025.448859

القحطاني, سعود والسبيعي, خالد . (2024). معوقات تطويرُ صُنع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحوكمة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, 8(36), 315-356.

القرشي, عبدالله سرور. (2020). حوكمة الإدارة التعليمية من وجهة نظر قادة المدارس في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة علوم الإنسان والمجتمع, 9(5), 221-272.

المطيري, وردة عبد الله و, الهاجري, عبدالعزيز. (2025). آليات تطوير أداء منظومة الإشراف التربوي بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الحوكمة الرقمية. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد, 17(54), 50-69.

المنيع, حمد بن إبراهيم. (2024). واقع الحوكمة في مدارس التعليم الأهلي الثانوي من وجهة نظر مديريها بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية, 48(1), 17-50. doi: 10.21608/jfees.2024.354450

الموسى, سماح & المنقاش, سارة. (2025). حوكمة العمل التطوعي في المرحلة الثانوية بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية ومعوقات تطبيقها. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sci-

.ences, (118), 176-209

وزارة التعليم. (2025). وزارة التعليم تعتمد عددًا من السياسات والأدلة لتعزيز الحوكمة المؤسسية. الموقع الرسمي

وكالة الأنباء السعودية. (2016).إطار حوكمة تحقيق "رؤية المملكة العربية السعودية 2030. الموقع الرسمي

المراجع الأجنبية

Elfert, M., & Ydesen, C. (2023). Global governance of education. Educational governance research.

Hudson, C. (2007). Governing the governance of education: The state strikes back?. European Educational Research Journal, 6(3), 266-282.

القيادة المدرسية والبعد البيئي في الدول العربية: تحليل للدراسات المتعلقة بالإدارة الخضراء

القيادة المدرسية والبعد البيئي في الدول العربية: تحليل للدراسات المتعلقة بالإدارة الخضراء

1.د. سعود غسان البشر
2.عبدالرحمن سعد الهويمل
3.عبدالمجيد عبدالله المالكي
4.سلطان سعيد الزهراني
5.محمد أمين
6.سارة العجلان
7.سياكا ويدراوغو
8.شوق الراشد
9.فيصل سافوترا
10.البودو لقمان
11.إسحاق بلو ملو
12.صوري يعقوب
13.يعقوب كفاندو
14.مريم الظفيري
قسم الإدارة التربوية جامعة الملك سعود

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإدارة الخضراء وممارساتها في المدارس العربية من خلال تحليل الأدبيات التربوية المنشورة بين عامي 2016-2025، وقد اعتمدت الدراسة منهج المراجعة التحليلية للأدبيات، واستندت إلى معايير اختيار صارمة تمثلت في: ارتباط الدراسة بالإدارة أو القيادة الخضراء في سياق الإدارة المدرسية، وأن تكون ميدانية قائمة على بيانات من مدارس عربية، ومنشورة في مجلات علمية محكّمة ذات حضور في قواعد معلومات عربية ودولية. ووفق هذه المعايير، بلغ عدد الدراسات المطابقة عشر دراسات فقط تركزت جميعها في ثلاث دول عربية هي: المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية، ودولة الكويت. وأظهر التحليل أن هذه الدراسات اعتمدت جميعها المنهج الكمي وأداة الاستبانة فقط، ما يبرز فجوة منهجية تحتاج إلى دراسات نوعية ومختلطة أعمق. وبينت النتائج أن مفهوم الإدارة الخضراء في المدارس العربية يتنامى، وأن هناك قدرًا من الجاهزية البشرية والقيادية لتبنّي الممارسات الخضراء، في مقابل تحديات مالية وتنظيمية وثقافية تحد من ترسيخها. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات لتطوير السياسات والممارسات والبحوث في مجال الإدارة الخضراء المدرسية.

الكلمات الاستدلالية: الإدارة الخضراء, القيادة الخضراء, البعد البيئي في المدارس, التغير المناخي, إدارة الموارد البشرية الخضراء

School leadership and the environmental dimension in Arab countries: An analysis of studies related to green management

1. Dr. Saud Ghassan Albshir
2. Abdulrahman Saad Al-Huwaymil
3. Abdulmajid Abdullah Al-Maliki
4.Sultan Saeed Al-Zahrani
5. Mohammed Amin
6. Sarah Al-Ajlan
7. Siaka Ouedraogo
8. Shawq Al-Rashid
9. Faisal Safotra
10. Al-Budu Luqman
11. Isaac Blu Malo
12. Souri Yaqoub
13. Yaqoub Kfando
14. Maryam Al-Dhafeeri

ABSTRACT:

This study aimed to examine the reality of green management and its practices in Arab schools by analyzing educational literature published between 2016 and 2025. The study adopted a literature review methodology and relied on strict selection criteria: relevance to green management or leadership within the context of school administration; a field-based approach using data from Arab schools; and publication in peer-reviewed scientific journals indexed in Arab and international databases. According to these criteria, only ten studies were found to be relevant, all concentrated in three Arab countries: the Kingdom of Saudi Arabia, the Arab Republic of Egypt, and the State of Kuwait. The analysis revealed that all these studies relied solely on quantitative methods and questionnaires, highlighting a methodological gap that necessitates more in-depth qualitative and mixed-methods studies. The results indicate that the concept of green management in Arab schools is growing and that there is a degree of human and leadership readiness to adopt green practices, despite financial, organizational, and cultural challenges that hinder their implementation. The study concluded with several recommendations for developing policies, practices, and research in green school management.

Keywords: Green management, green leadership, environmental dimension in schools, climate change, green human resource management.

المقدمة:

في ظلّ التحولات البيئية العالمية المتسارعة، وما يشهده العالم من تحديات متعلقة بتغيّر المناخ، وتدهور الموارد الطبيعية، وارتفاع الحاجة إلى تبنّي سلوكيات وممارسات مستدامة، برزت المدرسة بوصفها أحد أهم المؤسسات القادرة على إحداث تغيير حقيقي في وعي الأجيال واتجاهاتها نحو البيئة. ولم تعد المسؤولية البيئية مقتصرة على الجهات الحكومية أو الهيئات المتخصصة، بل أصبحت جزءًا أصيلًا من مسؤوليات المنظومات التعليمية التي تُعِدّ الإنسان للحاضر والمستقبل. وفي هذا السياق، تبرز الإدارة الخضراء باعتبارها نهجًا إداريًا حديثًا يسعى إلى دمج البعد البيئي في تخطيط المدرسة وتنظيمها وقيادتها وممارساتها اليومية، بما يجعل البيئة التعليمية نموذجًا عمليًا للاستدامة لا مجرد مجالًا نظريًا في الكتب والمقررات (Dietz, et al., 2020;Kensler et al., 2016).

وقد أولت عدد من الدول العربية، وعلى رأسها المملكة العربية السعودية، اهتمامًا متزايدًا بحماية البيئة وصون الموارد الطبيعية، تجلّى في حزمة واسعة من المبادرات الوطنية مثل مبادرة السعودية الخضراء والشرق الأوسط الأخضر، إلى جانب التوسع في إنشاء المحميات الملكية الطبيعية، وتطوير الأنظمة المرتبطة بحماية التنوع الحيوي، ومكافحة التصحّر، ورفع نسبة الغطاء النباتي. وتعكس هذه المبادرات توجّهًا وطنيًا استراتيجيًا يجعل من البعد البيئي محورًا رئيسًا في رؤية المملكة 2030، ويُحَمِّل المؤسسات التعليمية - وفي مقدمتها المدارس - مسؤولية ترجمة هذه الرؤى إلى ممارسات وسلوكيات وقيم يتشربها الجيل الصاعد (فاضل, 2024, البشر وآخرون, 2024). كما يتعاظم دور وزارة التعليم والقيادات المدرسية في تعزيز القيم المرتبطة بالبعد البيئي، وتفعيل الإدارة الخضراء وممارساتها في واقع المدرسة، بما يضمن تحقيق التكامل المنشود بين السياسات الوطنية العليا، والمبادرات البيئية الرسمية، وبين ما يجري فعليًا في الفصول الدراسية والمرافق المدرسية من برامج وأنشطة وممارسات تربوية(حسين , 2021;البلشي 2023). غير أن المتتبع للأدبيات التربوية العربية يلحظ ندرة الدراسات التي تناولت الإدارة الخضراء أو القيادة الخضراء في المدارس تناولًا علميًا معمقًا ومباشرًا، خصوصًا في ضوء هذه المبادرات البيئية الوطنية والتحولات التنموية الكبرى التي تشهدها المنطقة.

مشكلة الدراسة

تتمثّل مشكلة الدراسة في أنّ الإدارة الخضراء في المدارس أصبحت اليوم ضرورة تربوية ووطنية، وليست ترفًا أو خيارًا هامشيًّا؛ فالتحديات البيئية المتزايدة، وما يصاحبها من آثار في صحة الإنسان وجودة الحياة، تفرض على النظم التعليمية أن تعيد النظر في أنماط الإدارة والممارسات اليومية داخل المدرسة، بحيث تتحول إلى مؤسسة داعمة للاستدامة، ورافعة لنشر الوعي البيئي بين الأجيال الناشئة(Andreou, 2020;Kensler, 2016; Sari et al., 2025;Pebriantika et al., 2020;Osabohien, 2025). وتزداد أهمية ذلك في الدول العربية التي أطلقت مبادرات وطنية طموحة في مجال الاستدامة والبيئة، مثل مبادرة السعودية الخضراء وغيرها من البرامج المرتبطة بتخفيض الانبعاثات، وتشجير المدن، وتحسين جودة الحياة؛ ما يجعل المدرسة أحد أهم الفضاءات التي ينبغي أن تتجسّد فيها هذه الرؤى على مستوى السلوك والممارسات والقيم(فاضل, 2024).وفي هذا الإطار، يبرز الدور المحوري لكلٍّ من وزارات التعليم والقيادات المدرسية في مختلف أنحاء الوطن العربي في تعزيز القيم المرتبطة بالبعد البيئي، وتفعيل الإدارة الخضراء وممارساتها في واقع المدرسة، بما يضمن تحقيق التكامل بين السياسات الوطنية العليا والتطبيقات الميدانية داخل الصفوف والساحات المدرسية. غير أنّ المتتبع للأدبيات التربوية العربية يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت الإدارة الخضراء أو القيادة الخضراء، وما يتفرع عنهما من أبعاد مثل إدارة الموارد البشرية الخضراء، والابتكار الأخضر، والثقافة التنظيمية الخضراء في المدارس العربية تناولًا معمّقًا ومباشرًا، ولا سيما في ضوء المبادرات البيئية الراهنة والتحولات التنموية الكبرى التي تشهدها المنطقة. وفي ضوء الأدبيات العلمية المنشورة، ووفقًا لمعايير الورقة العلمية الرصينة، تتجلى أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى الإسهام في سدّ هذا النقص المعرفي، من خلال تسليط الضوء على واقع الإدارة الخضراء في المدارس العربية، واستجلاء أبعادها الإدارية والقيادية، وبيان كيف يمكن للمدرسة العربية أن تتحول إلى ميدان فاعل في دعم الاستدامة البيئية وتجسيد التوجهات الوطنية في هذا المجال.

سؤال الدراسة

ما واقع الإدارة الخضراء وممارساتها في المدارس العربية كما تعكسه الأدبيات التربوية المنشورة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

-تحليل واقع الإدارة الخضراء في المدارس العربية من خلال مراجعة الأدبيات المنشورة بين عامي 2016-2025.

-تحديد مستوى تبنّي المدارس للممارسات الخضراء في الدول العربية.

-استكشاف دور القيادات المدرسية في تعزيز البعد البيئي وترسيخ قيم الاستدامة داخل المدرسة.

-تحديد أبرز التحديات التي تعيق تطبيق الإدارة الخضراء في المدارس العربية.

-اقتراح آليات وتوصيات يمكن أن تسهم في تعزيز الإدارة الخضراء، ورفع وعي المدرسة بدورها في حماية البيئة ونشر ثقافة الاستدامة.

المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة منهج مراجعة الأدبيات بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة سؤالها الرئيس: ما واقع الإدارة الخضراء وممارساتها في المدارس العربية كما تعكسه الأدبيات التربوية المنشورة؟؛ إذ يتيح هذا المنهج تحليلًا عميقًا ومتأنيًا لما تراكم من دراسات علمية حول الموضوع، والكشف عن ملامح الواقع والفجوات البحثية في آن واحد. ولضمان جودة الأدبيات المشمولة وموثوقية النتائج، تم تبنّي مجموعة من المعايير الصارمة لاختيار الدراسات، تمثّلت في الآتي: أن يتناول محتوى الدراسة موضوع القيادة الخضراء أو الإدارة الخضراء أو أحد أبعادها ذات الصلة - مثل إدارة الموارد البشرية الخضراء، أو الابتكار الأخضر، أو الثقافة التنظيمية الخضراء - في السياق المدرسي تحديدًا؛ وأن تكون الدراسة متصلة بالإدارة المدرسية دون غيرها ؛ وأن تكون تطبيقية أجريت على مدارس قائمة في الدول العربية، بما يعكس واقع الإدارة أو القيادة الخضراء في البيئة العربية بصورة مباشرة؛ وأن تكون الدراسة ميدانية تعتمد على بيانات مستمدة من الميدان التعليمي لا مجرد دراسات مكتبية؛ إضافة إلى اشتراط أن تكون الدراسة منشورة في مجلات علمية محكّمة، ولها حضور في قواعد معلومات تحديداً قواعد معلومات دار المنظومة و جوجل الباحث العلمي ، بما يضمن حدًّا من الصرامة العلمية والتحكيم المتخصص، ويجعل النتائج المستخلصة أكثر ثباتًا وقابلية للاعتماد والرجوع إليها.

البحث الأول :المدارس الخضراء وأهميتها

تُعدّ «المدارس الخضراء» نموذجًا تعليميًا معاصرًا يهدف إلى دمج مبادئ الاستدامة البيئية في جوهر العملية التربوية، بحيث لا تقتصر المدرسة على دورها التقليدي في نقل المعرفة، بل تتحول إلى بيئة تعليمية حية تُمارَس فيها القيم البيئية بشكل يومي. ويقصد بالمدرسة الخضراء تلك المؤسسة التعليمية التي تُعيد النظر في بنيتها التحتية، وآليات إدارتها، ومناهجها الدراسية، وأنشطتها المدرسية، بحيث تصبح جميعها أكثر احترامًا للبيئة، وأقل استهلاكًا للموارد، وأكثر إسهامًا في حماية المناخ. فهي مدرسة تسعى إلى ترشيد استخدام المياه والطاقة، وتقليل النفايات والانبعاثات، والتوسّع في المساحات الخضراء، وتبنّي ممارسات مثل إعادة التدوير والتشجير والتقليل من الاعتماد على المواد الضارة بالبيئة، إلى جانب تضمين مفاهيم البيئة والتغيّر المناخي في المناهج والأنشطة. وتتجاوز فكرة المدارس الخضراء الجانب المادي المرتبط بالمباني والتجهيزات، لتشمل جانبًا قيميًا وتربويًا عميقًا يهدف إلى بناء جيل واعٍ بقضايا البيئة، مدركٍ لتأثير سلوكه اليومي على موارد الكوكب واستدامة الحياة عليه (البلادي وآخرون, 2022-Andreou, 2020;Kensler, 2016; Sari et al., 2025;Pebrian-tika et al., 2020;Osabohien, 2025)

ففي المدرسة الخضراء يتعلم الطالب من خلال الخبرة المباشرة كيف يحافظ على الطاقة والمياه، وكيف يتعامل مع المخلفات بطريقة مسؤولة، وكيف يسهم في حماية الأشجار والحدائق، فيصبح السلوك البيئي الإيجابي جزءًا من عاداته اليومية لا مجرد شعارات نظرية في الكتب. كما تُتيح هذه المدارس فرصًا واسعة لتنمية التفكير النقدي وحل المشكلات، من خلال مشروعات وأنشطة تدفع الطلاب إلى البحث عن حلول مبتكرة لقضايا واقعية، مثل التلوّث، والهدر، والتغيّر المناخي، مما يعزز لديهم مهارات القرن الحادي والعشرين. وتبرز أهمية المدارس الخضراء كذلك في بعدها الصحي والنفسي، إذ إن توفير بيئة تعليمية نظيفة، جيدة التهوية، غنية بالإضاءة الطبيعية والمساحات الخضراء، يسهم في تحسين صحة الطلاب، وتقليل المشكلات المرتبطة بالتلوّث والازدحام، ويعزز شعورهم بالراحة والطمأنينة والانتماء للمكان. وعلى المدى البعيد، ينعكس تبنّي ممارسات خضراء في إدارة المبنى المدرسي على خفض التكاليف التشغيلية، نتيجة ترشيد استهلاك الطاقة والمياه واستخدام التقنيات الموفّرة، بما يجعل المدرسة أكثر كفاءة اقتصاديًا ويتيح توجيه الموارد لمجالات تعليمية أخرى. كما تكتسب المدارس الخضراء أهمية خاصة في سياق التوجّه العالمي نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ فهي تُسهم بصورة مباشرة في تحقيق هدف التعليم الجيد، والعمل المناخي، والمدن والمجتمعات المستدامة، من خلال إعداد جيل يمتلك المعرفة والقيم والمهارات التي تمكنه من المشاركة الفاعلة في حماية البيئة. وتفتح هذه المدارس آفاقًا واسعة للشراكة مع المجتمع المحلي؛ إذ تتعاون مع البلديات والجمعيات البيئية وأولياء الأمور في مشروعات التشجير والتنظيف وإعادة التدوير، فتتحول المدرسة إلى مركز مجتمعي مؤثر في ثقافة الحي والمدينة. ومن خلال كل ذلك، تغرس المدارس الخضراء في نفوس الطلاب قيم المسؤولية البيئية والانتماء للمجتمع، وتجعلهم يشعرون بأنهم جزء من مشروع حضاري أكبر يهدف إلى حماية كوكبهم وضمان مستقبل أفضل للأجيال القادمة (البلادي وآخرون, 2022-Andreou, 2020;Kensler, 2016; Sari et al., 2025;Pe-briantika et al., 2020;Osabohien, 2025)

المبحث الثاني: دور القيادة المدرسية في تشجيع المبادرات الصديقة للبيئة وتعزيز الإدارة الخضراء

تُعدّ القيادة المدرسية العامل الأهم في تحويل المدرسة إلى بيئة تعليمية مستدامة قادرة على تعزيز الوعي البيئي والمناخي بين الطلاب والمعلمين. فمن خلال تبنّي رؤية واضحة للإدارة الخضراء، تستطيع القيادة صياغة توجه عام داخل المدرسة يرتكز على بناء ثقافة تربوية قائمة على المسؤولية البيئية، ويجعل من المدرسة نموذجًا عمليًا للممارسات الخضراء. ويتجلى هذا الدور في تكامل مجموعة من الخطوات التوعوية والتنظيمية والتطبيقية التي تضعها القيادة المدرسية موضع التنفيذ وتتابع أثرها على سلوك المجتمع المدرسي. وتبدأ القيادة المدرسية جهودها بتعزيز وعي التلاميذ بالمشكلات المناخية المحلية وربطها بالسياق البيئي العالمي، عبر تنظيم الندوات والمحاضرات والأنشطة التثقيفية التي تُسهم في ترسيخ فهم أعمق لقضايا التغيّر المناخي. كما تُشرف على بناء السلوك البيئي الإيجابي لدى الطلاب، من خلال تدريبهم على العادات الصديقة للبيئة مثل إعادة تدوير المخلفات، وترشيد استهلاك الطاقة، وتقليل الانبعاثات الكربونية، وتفعيل الأندية المدرسية التي تقدم خبرات عملية تدعم هذا التوجه. ويتجاوز دور القيادة الجانب التعليمي إلى الإشراف على تقويم البرامج والإجراءات البيئية للمدرسة، حيث تعمل على مراجعة المبادرات البيئية وتقييم مدى اتساقها مع احتياجات البيئة ومتطلبات التنمية المستدامة. وتتابع وحدة التدريب المدرسية تنفيذ هذه البرامج وتحليل أثرها على الطلاب والمعلمين. كما تُعنى القيادة بقياس فاعلية البرامج التدريبية، من خلال أدوات تقييم تكشف مستوى الاستفادة ومدى ارتفاع الوعي البيئي الناتج عنها، بما يضمن المشاركة الفعّالة في القضايا المناخية. ولا تنفصل القيادة المدرسية عن دعم الممارسات العملية التي تعزز البيئة الخضراء. فهي تشجع على المشاركة في الأنشطة التي تساهم مباشرة في تحسين البيئة المدرسية والمجتمعية، مثل العناية بالأشجار والحدائق، وتنظيف السواحل والمناطق الخضراء، وتنظيم المعسكرات الكشفية التي تُنمّي لدى الطلاب روح المسؤولية البيئية. كما تحفّز المعلمين على تبني أساليب تربوية مبتكرة تسهم في بناء عقول قادرة على التكيّف مع التغيرات المناخية، وتعزز التفكير النقدي وحل المشكلات. ومن جانب تنظيمي استراتيجي، تعمل القيادة على دمج قضايا التغير المناخي في المناهج والأنشطة التربوية، بحيث تصبح موضوعًا أصيلًا في الحصص الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية. وتوجه المعلمين لاستثمار المحتوى التعليمي لغرس ثقافة الحفاظ على البيئة، عبر أنشطة واضحة الأهداف، ومهام تطبيقية تُكسب الطلاب مهارات بيئية عملية. ولإدارة هذه الجهود، تُشكّل القيادة فرق عمل متخصصة تُعنى بوضع خطط العمل المناخي المدرسية ومراجعتها دوريًا. كما تتبنى القيادة صياغة رؤية ورسالة واضحة للمدرسة الخضراء تعبّران عن التزام المدرسة بالمناخ والاستدامة، وترتبطان باحتياجات المجتمع المحلي. وتعمل على وضع خطة لمشروعات ومبادرات بيئية تحدد أدوار الأفراد وآليات تقييم الممارسات وتأثيرها على سلوك الطلاب البيئي.

ويُدعَّم ذلك بتفعيل التغذية الراجعة ومراجعة خطة العمل المناخي من خلال وحدة الجودة، بما يسهم في تطوير الخطط بصورة مستمرة. وترتبط القيادة المدرسية أيضًا بأهداف التنمية المستدامة—وخاصة الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الجيد—من خلال توفير تدريب متخصص للمعلمين وقادة المدرسة حول تنفيذ الأهداف البيئية ومتابعة تطبيقها. وتُقام الندوات الدينية والثقافية التي تُبرز المسؤولية الأخلاقية تجاه البيئة. كما تعمل القيادة على تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي لتوفير التمويل اللازم للأنشطة البيئية. ولا تغفل القيادة أهمية تطوير المعلمين وتمكينهم أكاديميًا ومهنيًا، فتعمل على تسهيل فرص استكمال الدراسات العليا والتدريب البيئي المتخصص، بما ينعكس على جودة الأداء التربوي. وتعتمد أيضًا نظامًا للحوافز المادية والمعنوية يشجع العاملين والطلاب على الالتزام بالسلوكيات البيئية الإيجابية. وتدعم نشر اللوحات الإرشادية وتوفير صناديق إعادة التدوير، وتنظيم الحملات البيئية والأنشطة المتكررة مثل التشجير وترشيد الموارد واليوم البيئي المدرسي، حتى تصبح الثقافة البيئية جزءًا راسخًا من هوية المدرسة. وفي النهاية، تُشرف القيادة على تنظيم مسابقات وبرامج مصاحبة تُبرز دور الطلاب في حماية البيئة، وتُشركهم في مشروعات عملية تعزز انتماءهم ومسؤوليتهم تجاه المدرسة والمجتمع. وبهذا تتكامل أدوار القيادة المدرسية في بناء مدرسة خضراء تُجسّد مبادئ الاستدامة، وتُعدّ جيلًا واعيًا قادرًا على مواجهة تحديات التغير المناخي بثقة ومسؤولية (Andreou, 2020;Albeshir, 2024;Kensler, 2016;Sari et al., 2025;Pebriantika et al., 2020;Osabohien, 2025).

المبحث الثالث:النتائج

قام أحمد (2018) بدراسة بعنوان: "جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظة المنوفية لتطبيق ممارسات المدارس الخضراء من وجهة نظر المعلمين". استهدف البحث التعرّف على مدى جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظة المنوفية لتطبيق ممارسات المدارس الخضراء، من حيث المقومات التي تساعد على التطبيق، والعقبات التي قد تعترضه، وذلك من وجهة نظر المعلمين، بغية تقديم عدد من التوصيات التي قد تسهم في تعزيز تطبيق هذه الممارسات. ولتحقيق هدف البحث تم تطبيق استبانة أُعدت لهذا الغرض على عينة من المعلمين قوامها (315) معلّمًا. أظهرت النتائج توافر مقومات تطبيق ممارسات المدارس الخضراء في المدارس بدرجة كبيرة، وخاصة بُعد قدرة المعلمين على إكساب التلاميذ ممارسات المدارس الخضراء، حيث جاء في المرتبة الأولى، تلاه بُعد دعم المقررات والأنشطة لتطبيق الممارسات في المرتبة الثانية، ثم بُعد دعم إدارة المدرسة لتطبيق الممارسات في المرتبة الثالثة، في حين جاء بُعد ملاءمة المباني والتجهيزات لتطبيق الممارسات في المرتبة الرابعة والأخيرة. أما فيما يتعلق بمعوقات تطبيق ممارسات المدارس الخضراء في المدارس، فقد تراوحت درجة توافرها بين المتوسطة والكبيرة، وجاءت عبارة "كثرة أعباء المعلم وضيق الوقت يعوقان المعلم عن الاهتمام بقضايا البيئة ومواردها" في المرتبة الأولى بين المعوقات، في حين جاءت عبارة "نقص حملات التوعية بالتعامل الرشيد مع الماء والكهرباء والمخلفات" في المرتبة الأخيرة. وفيما يخص الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لخصائصهم (النوع، الخبرة، موقع المدرسة) حول جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة لتطبيق ممارسات المدارس الخضراء، لم تُسجّل فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مقومات تطبيق الممارسات تبعًا لمتغير النوع، باستثناء بُعد ملاءمة المباني والتجهيزات حيث كانت تقديرات الذكور أعلى من الإناث، مع وجود اتفاق بين جميع أفراد العينة - ذكورًا وإناثًا - على وجود المعوقات الواردة في الاستبانة. كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة الأكبر قدّموا تقديرات أعلى من ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات في بعدين هما: ملاءمة المباني والتجهيزات، ودعم المقررات الدراسية والأنشطة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المعوقات تبعًا لمتغير الخبرة. أما متغير موقع المدرسة فقد بيّن أن معلمي مدارس الحضر قدّموا تقديرات أعلى من نظرائهم في مدارس الريف فيما يتعلق بكلٍّ من المقومات والمعوقات المرتبطة بتطبيق ممارسات المدارس الخضراء.

أجرى حسين (2021) دراسة تناولت موضوعًا ذا أهمية متزايدة في السياق التعليمي المعاصر، حيث سعى إلى تحديد المتطلبات الإدارية الضرورية لتحقيق معايير المدارس الخضراء في المدارس المصرية، وذلك من خلال الاستفادة من آراء الخبراء وتحليل ما ورد في الأدبيات التربوية ذات الصلة. اعتمد الباحث المنهج الاستنباطي التحليلي بوصفه الأنسب لتكوين تصور شامل حول هذا الموضوع، وبناء فهم متكامل للأدوار والمسؤوليات الإدارية اللازمة لدعم المدرسة الخضراء. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحقيق معايير المدارس الخضراء يتطلب منظومة إدارية متكاملة تعمل على ثلاثة مستويات رئيسة. يبدأ المستوى الأول من وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، حيث تقع عليها مسؤولية وضع السياسات المركزية التي تدعم التحول نحو المدارس الخضراء. ثم يأتي المستوى الثاني ممثلًا في المديريات والإدارات التعليمية التي يقع ضمن اختصاصها توفير المتطلبات المحلية اللازمة لدعم هذا التوجّه، سواء عبر المتابعة أو الإشراف أو تهيئة البيئة التنظيمية. أما المستوى الثالث فيتعلق بالمتطلبات التي ينبغي على المدرسة نفسها توفيرها، من خلال دور إدارتها في التخطيط والتنفيذ وتوجيه السلوكيات والممارسات نحو بيئة تعليمية أكثر استدامة. وتحت هذه المستويات الثلاثة تندرج ثمانية وعشرون متطلبًا إداريًا تشكّل الأساس لنجاح أي تجربة استهداف المدرسة الخضراء. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي تهدف إلى تمكين هذه المتطلبات وتفعيلها في الواقع التعليمي، أبرزها أهمية أن تتبنى القيادات المركزية والمحلية فكرة المدارس الخضراء بشكل واضح، وأن تقدّم الدعم المستمر للمدارس لتحقيق معاييرها، إلى جانب ضرورة إعادة النظر في الفكر التربوي التقليدي، والانتقال نحو إدارة تغيير تتماشى مع متطلبات المدرسة الخضراء. كما دعت الدراسة إلى إصدار قانون للبناء الأخضر يتبنّى إنشاء مدارس جديدة تراعي معايير الاستدامة، والعمل على تخضير المدارس القائمة. وفي سياق تعزيز الوعي المجتمعي، أوصى الباحث بنشر ثقافة المدارس الخضراء عبر وسائل الإعلام المختلفة، إضافة إلى وضع نظام تصنيف للمدارس الخضراء يعزّز روح التنافس ويشجّع المؤسسات التعليمية على تبنّي الممارسات البيئية المستدامة.

أجرى غنيم (2022) دراسة بعنوان: "القيادة الخضراء للمدارس: الأدوار والمسؤوليات - التحديات - المقترحات"، هدفت إلى استكشاف الأدوار والمسؤوليات المرتبطة بالقيادة الخضراء في المدارس، والتحديات التي تواجه مديري المدارس في تبنّي هذا النمط القيادي، بالإضافة إلى التعرف على المقترحات التي من شأنها تشجيع قادة المدارس على الانخراط في ممارسات القيادة الخضراء في جمهورية مصر العربية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأجريت على عينة مكوّنة من (1133) فردًا من القيادات المدرسية والمعلمين، وذلك باستخدام استبانة أُعدّت لاستطلاع آرائهم حول الأدوار والمسؤوليات والتحديات والمقترحات ذات الصلة بالقيادة الخضراء في المدارس.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها وجود موافقة عالية جدًّا من عينة الدراسة على الأدوار والمسؤوليات المرتبطة بالقيادة الخضراء في المدارس؛ حيث بلغ متوسط هذا المحور (4.61) من (5)، بنسبة بلغت (92.16%)، وهي نسبة تعكس إدراكًا مرتفعًا لأهمية الدور القيادي في تعزيز الممارسات البيئية داخل المدرسة. ومن العبارات التي حصلت على أعلى درجات الموافقة: دور قادة المدارس في توفير بيئة عمل آمنة داخل المدارس المصرية بما ييسّر القيام بممارسات وأنشطة القيادة الخضراء، تلتها عبارة زيادة وعي الطلاب وأعضاء هيئة التعليم بأهمية حماية البيئة والقيادة الخضراء، ثم إعداد أدلة عمل إجرائية توضّح المهام والمسؤوليات وتوزيع الأدوار بين العاملين في المدرسة. كما أظهرت النتائج أن مديري المدارس يواجهون تحديات كبيرة في دعم القيادة الخضراء في المدارس المصرية، تمثلت في عدم توافر بنود مالية مخصَّصة لدعم ممارسات وأنشطة القيادة الخضراء، وعدم توافر الوقت الكافي لدى المعلمين لممارسة الأنشطة البيئية في ظل أعباء العمل اليومية، إلى جانب ضعف المشاركة المجتمعية في مجالات القيادة الخضراء، وضعف مساندة السلطات التعليمية الأعلى لقيادات المدارس في تبنّي هذا التوجه وممارسته بشكل فعّال داخل البيئة المدرسية. وثالثًا، وجدت الدراسة أن عينة الدراسة يقترحون عددًا من المقترحات لتشجيع قادة المدارس على المشاركة في القيادة الخضراء، من أهمها: منع التدخين في المدارس، ودعم وتعزيز قيم وثقافة حماية البيئة لدى الطلاب وأعضاء هيئة التعليم، وتفعيل حصص الأنشطة والمجالات لإتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة البيئية، وتقليل الاعتماد على الورق في المعاملات والأنشطة المدرسية، واحتساب نقاط تحفيزية للطلاب والمعلمين المشاركين في أنشطة التخضير، إلى جانب إدراج البعد البيئي في البرامج التدريبية المقدمة للقادة والمعلمين، وتعزيز الشراكات الفعّالة مع المجتمع المحلي لدعم التخضير والقيادة الخضراء، وإقامة مسابقات بين المدارس لاختيار "أجمل مدرسة خضراء" مع تكريم الفائزين ماديًا أو معنويًا وتنظيم زيارات تبادلية مع المدارس الفائزة لنقل الخبرات وتعميم الممارسات الناجحة.

قام البلشي (2023) بدراسة بعنوان: "القيادة المدرسية في تحقيق ممارسات المدارس الخضراء المستدامة بمدارس التعليم الثانوي العام وفق مدخل الإنتاج الخالي من الهدر (Lean Production)". استهدفت هذه الدراسة التعرف على أهم ممارسات المدرسة الخضراء المستدامة في المدارس الثانوية العامة، وأبرز أدوات مدخل الإنتاج الخالي من الهدر التي يمكن توظيفها لتبنّي هذه الممارسات، وصولًا إلى بناء تصور مقترح لدور القيادة المدرسية في تنفيذ ممارسات المدرسة الخضراء المستدامة وفق هذا المدخل. ولتحقيق ذلك استُخدم استبيان مكوَّن من (33) بندًا موزعة على أربعة محاور، وبلغت عينة الدراسة (86) من مديري ووكلاء المدارس الثانوية العامة في محافظة دمياط بجمهورية مصر العربية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات التي ينبغي على القيادات المدرسية تبنّيها لتطبيق ممارسات المدرسة الخضراء المستدامة وفق مدخل الإنتاج الخالي من الهدر، من أبرزها: تضمين رؤية المدرسة توجهًا واضحًا نحو دعم الممارسات الخضراء المستدامة،

وتنمية معرفة العاملين والطلاب ووعيهم بأهمية هذه الممارسات داخل المدرسة وخارجها، وبناء ثقافة مدرسية تعزّز تقدير الممارسات الخضراء والحد من الهدر. كما أكدت الدراسة على ضرورة التزام القيادة بتوفير ثقافة تنظيمية ومناخ داعم لتطبيق الممارسات الخضراء، وتوفير موارد تعليمية تقليدية ورقمية لتثقيف العاملين والطلاب، والحرص على أن تصبح مباني المدرسة وفصولها نفسها أداة للتعلّم البيئي المستدام. تناولت الطويري (2024) في دراستها موضوع استشراف مستقبل إدارة الموارد البشرية الخضراء في المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، واختارت أن توظف في ذلك أسلوب دلفاي بوصفه أحد أهم أساليب الدراسات المستقبلية. انطلقت الدراسة من الحاجة إلى تصور علمي منظَّم لمستقبل إدارة الموارد البشرية الخضراء في البيئة المدرسية، بما يعزّز دور المدارس المتوسطة الحكومية في تبني التوجهات البيئية المستدامة. استعانت الباحثة بمجموعة من الخبراء المتخصصين في الإدارة التربوية في المدارس المتوسطة بالرياض، بلغ عددهم (12) خبيرًا من الحاصلين على درجتي الماجستير أو الدكتوراه، واعتمدت المنهج الوصفي القائم على أسلوب دلفاي، من خلال إعداد استبيان طُبِّق في الفصل الدراسي الثالث من عام 1444هـ اشتمل على محورين رئيسين: محور يتناول المستوى الفردي لإدارة الموارد البشرية الخضراء، وآخر يتناول المستوى التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية. ومن خلال ثلاث جولات متتابعة وفق خطوات أسلوب دلفاي، تمكّنت الباحثة من بلورة رؤية مقترحة تستشرف مستقبل إدارة الموارد البشرية الخضراء في المدارس المتوسطة الحكومية. ارتكزت هذه الرؤية على مجموعة من المنطلقات والمرتكزات الأساسية، وربطت بين الاستراتيجية الخضراء في التعليم، والموارد البشرية الخضراء، والإنتاجية الخضراء، بما يضمن تكامل الأبعاد البيئية والتنظيمية والبشرية داخل المدرسة. كما خرجت الدراسة بجملة من المقترحات العملية، من أبرزها الدعوة إلى تنظيم دورات تدريبية تعزِّز ثقافة الدراسات المستقبلية لدى الباحثين والمعنيين بالبحث التربوي، إلى جانب التأكيد على أهمية أن تُدرج المراكز البحثية التابعة لوزارة التعليم البحوث المتخصصة في الاستشراف المستقبلي للتعليم ضمن أولوياتها البحثية، بما يسهم في دعم التوجه نحو تعليم أكثر استدامة ووعيًا بالبعد البيئي.

أجرَت مسرحي والصائغ (2024) دراسة بعنوان: "مُتطلَّبات تطبيق مبادرة المدارس الخَضْراء في مدارس التعليم العام بمحافظة جدَّة"، وهدفت إلى التعرّف على متطلبات تطبيق مبادرة المدارس الخضراء في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبِّقت على عيّنة من مديرات مدارس التعليم العام بالمحافظة في المراحل الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، بلغ عددهن (282) مديرة، اخترين عشوائيًا من مجتمع الدراسة البالغ (1051) مديرة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن متطلبات تطبيق مبادرة المدارس الخضراء في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاءت متوفرة بدرجة كبيرة في بُعدَي المتطلبات البشرية والمتطلبات المادية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متوسط آراء أفراد عينة الدراسة من المديرات حول توفر المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق مبادرة المدارس الخضراء في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تُعزى لمتغيري الخبرة والمرحلة التعليمية. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الباحثتان بتبنِّي إدارة التعليم بمحافظة جدة مبادرة المدارس الخضراء في مدارس التعليم العام، وتقويم المدارس ومتابعتها فيما يتعلق بالممارسات الخضراء، إلى جانب دعم إدارة تعليم جدة للبحوث العلمية المرتبطة بالمدارس الخضراء.

قام البرازي والرشيدي (2024) بإجراء دراسة بعنوان: "دور القيادات المدرسية في تحقيق المدرسة الخضراء المستدامة بالإدارات التعليمية في دولة الكويت"، وهدفت إلى التعرف على واقع دور القيادات المدرسية في تحقيق ممارسات المدرسة الخضراء المستدامة، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين: ما درجة تحقيق القيادات المدرسية لممارسات المدرسة الخضراء المستدامة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وهل تختلف درجة تحقيق القيادات المدرسية لممارسات المدرسة الخضراء المستدامة من وجهة نظر عينة الدراسة باختلاف متغيرات: الجنس، والوظيفة، وسنوات الخبرة؟ ولتحقيق أهداف الدراسة اتُّبع المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكوّنت من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالاته هي توفير الرؤية والأهداف , توفير ثقافة مدرسية, توفير بيئة تعلم, دعم المجتمع الخارجي. وقد بلغ حجم عينة الدراسة (306) فردًا من العاملين في المدارس (قيادات تربوية ومعلمين). وكشفت النتائج عن وجود دور متوسط للقيادات التربوية في تحقيق المدرسة الخضراء المستدامة، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة. وأوصت الدراسة بضرورة تبنّي فكرة المدرسة الخضراء في رؤية وزارة التربية وأهدافها وتجسيدها في بيئة التعلّم، وبناء جسور العلاقة والشراكة مع المجتمع المحلي لترسيخ فكرة المدارس الخضراء، وإيجاد بيئة تعلّم وثقافة تنظيمية داعمة لممارسات المدرسة الخضراء والتنمية المستدامة، وعقد دورات تدريبية للقيادات المدرسية حول ممارسات المدرسة الخضراء وسبل ترسيخها، إضافة إلى إجراء دراسات مستقبلية حول الفرص والتحديات لتبني تجربة المدرسة الخضراء في البيئة الكويتية.

أجرت البديوي وآل مكر (2025) دراسة بعنوان: "تصوّر مقترح لآليات تطبيق معايير المدرسة الخضراء بمدارس التعليم العام في منطقة عسير". وهدفت الدراسة إلى وضع تصوّرٍ مقترح لآليات تطبيق معايير المدرسة الخضراء (الإدارة الخضراء، والبيئة المدرسية الخضراء، والأنشطة المدرسية) بمدارس التعليم العام في منطقة عسير. واستخدم البحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للبحث، وطُبِّقت على عينة بلغت (714) عضوًا بمدارس التعليم بمنطقة عسير. وتوصّل البحث إلى عدة نتائج، منها: موافقة عينة البحث بدرجة (كبيرة) حول آليات تطبيق معايير المدرسة الخضراء (الإدارة الخضراء، والبيئة المدرسية الخضراء، والأنشطة المدرسية) بمدارس التعليم العام في منطقة عسير، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول آليات تطبيق معايير المدرسة الخضراء (الإدارة الخضراء، والبيئة المدرسية الخضراء، والأنشطة المدرسية) بمدارس التعليم العام في منطقة عسير تُعزى لمتغيرات (الوظيفة الحالية، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة).

قام العنزي (2025) بدراسة بعنوان: "دور القيادة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز المدرسة الخضراء: مدارس تبوك العالمية نموذجاً"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز المدرسة الخضراء، باتخاذ مدارس تبوك العالمية نموذجًا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة من إعداد الباحث أداةً لجمع البيانات؛ نظرًا لملاءمتها لموضوع الدراسة ومنهجها. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة من معلمي مدارس تبوك العالمية على استبانة "دور القيادة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز المدرسة الخضراء" في بُعديها: متطلبات القيادة نحو تحقيق مدرسة خضراء، ومتطلبات القيادة نحو تحقيق التنمية المستدامة، تبعًا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي عينة الدراسة على بُعد "تحديات القيادة نحو تحقيق الاستدامة والتطوير المدرسي" لصالح الإناث كذلك. وأوضحت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي عينة الدراسة على الاستبانة في بعديها السابقين تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين الذين بلغت خبرتهم 10 سنوات فأكثر. وبيّنت الدراسة أن هناك قيادة فعّالة في المؤسسات التعليمية تسعى إلى أداء أدوارها بما يتوافق مع الظروف التعليمية، وتمتلك الخبرة والمهارة في توظيف إمكاناتها للتغلب على الظروف المحيطة الداخلية والخارجية، مع القدرة على تحديد سبل معالجة العقبات المتوقعة وتجنّبها. كما أظهرت أن القيادة الناجحة تعمل على وضع خطط مستقبلية، طويلة وقصيرة المدى، بما يتناسب مع طبيعة العمل، بهدف تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز المدرسة الخضراء، وتسعى إلى تفعيل مشاركة الأفراد المعنيين بالعمل القيادي، وإطلاعهم على الخطط المرسومة وآليات تنفيذها بما يحقق الأهداف المرجوة

ويتجاوز التحديات. وأشارت النتائج إلى وجود اهتمام - وإن كان نسبيًا - باختيار الكفاءات لتولي المناصب والمسؤوليات المهمة، وأن المملكة العربية السعودية حققت تقدمًا ملحوظًا في مؤشرات التنمية المستدامة خلال فترة الدراسة، وأن التنمية المستدامة وفلسفة المدرسة الخضراء تسهمان في رفع معدلات النمو الاقتصادي في المملكة.

قامت الأسمري (2025) بتقديم دراسة بعنوان: "ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء كمدخل لتعزيز الاستدامة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: استراتيجية مقترحة". وهدفت الدراسة إلى تقديم استراتيجية مقترحة لتطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بأبعادها (التدريب والتطوير الأخضر، وتقييم الأداء الأخضر، والمكافآت والتعويضات الخضراء) كمدخل لتعزيز الاستدامة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (420) موظفًا وموظفة من الكوادر الإدارية والتعليمية في مدارس التعليم العام في مدينة أبها الحضرية بالمملكة العربية السعودية. ومن أبرز نتائج الدراسة أن واقع تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بأبعادها كمدخل لتعزيز الاستدامة جاء بمستوى عام "متوسط" لكل بُعد، وأن درجة مساهمة ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بأبعادها في المدارس في تعزيز الاستدامة جاءت بمستوى "موافقة عالية نسبيًا". كما أظهرت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على المقترحات المتعلقة بممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء كمدخل لتعزيز الاستدامة في مدارس التعليم العام.

المبحث الرابع: تحليل النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج المسح العلمي الذي أُجري في هذه الورقة أنّ عدد الدراسات التي تطابقت مع معايير الاختيار الصارمة بلغ عشر دراسات فقط، وذلك بهدف ضمان جودة العمل وموثوقية النتائج. وقد تمثّلت معايير اختيار الدراسات في: أن يكون موضوع الدراسة مرتبطًا بالقيادة أو الإدارة الخضراء أو أحد أبعادها، وأن تكون الدراسة متصلة بالإدارة المدرسية تحديدًا، وأن تتناول مدارس قائمة في الدول العربية، إضافة إلى اشتراط أن تكون الدراسة ميدانية تعتمد على بيانات من الميدان التعليمي، وأن تكون منشورة في مجلات علمية محكّمة لها حضور في قواعد معلومات عربية ودولية مثل دار المنظومة وجوجل الباحث العلمي بما يعزّز من موثوقيتها العلمية وإمكانية الرجوع إليها. كما تبيّن من تحليل هذه الدراسات أنّها جميعًا اعتمدت المنهجية الكمية، واستخدمت الاستبانة بوصفها الأداة الوحيدة لجمع البيانات، دون توظيف أدوات نوعية مكمِّلة مثل المقابلات أو الملاحظات أو تحليل الوثائق، مما يفتح مجالًا لانتقاد أحادية الأداة ويوضح فجوة بحثية يمكن للدراسات المستقبلية أن تسدّها من خلال تبنّي مناهج مختلطة أو نوعية.

كذلك أظهرت المراجعة أنّ معظم الدراسات تركزت جغرافيًا في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية، إضافة إلى دراسة واحدة فقط في دولة الكويت، في حين لم تُسفر عملية البحث عن دراسات ميدانية منشورة تتناول القيادة أو الإدارة الخضراء في المدارس في بقية الدول العربية ضمن حدود المعايير المعتمدة. ويشير هذا التركز الجغرافي إلى محدودية الاهتمام البحثي العربي بهذا الموضوع خارج هذه الدول الثلاث، ويُبرز في الوقت ذاته أهمية الدراسة الحالية بوصفها مساهمة في سد جزء من النقص في الأدبيات المتعلقة بالإدارة أو القيادة الخضراء في سياق التعليم المدرسي العربي.في ضوء هذه الخلفية المنهجية، تُظهر الأدبيات العربية المنشورة بين عامي 2016-2025 حول الإدارة الخضراء في المدارس أنّ هذا المجال بات يحتل موقعًا متقدمًا في الاهتمام التربوي، لكنه ما يزال في طور التشكل والتبلور، أقرب إلى كونه اتجاهًا ناميًا منه إلى كونه واقعًا راسخًا ومستقرًا في البيئة المدرسية العربية. فمن خلال الدراسات التي أُجريت في مصر والسعودية والكويت، يمكن رسم صورة عامة لواقع الإدارة الخضراء، تتداخل فيها عناصر الوعي النظري، والبنية المؤسسية، والقيادة المدرسية، وإدارة الموارد البشرية، مع جملة من التحديات البنيوية والثقافية.

توضح دراسة أحمد (2018) في المدارس الابتدائية بمحافظة المنوفية أن المدارس العربية تمتلك قدرًا معتبرًا من الجاهزية لتطبيق ممارسات المدارس الخضراء، ولا سيما على مستوى العنصر البشري؛ إذ جاءت قدرة المعلمين على إكساب التلاميذ ممارسات المدرسة الخضراء في مقدمة المقومات المتاحة، تلتها المقررات والأنشطة الداعمة، ثم دعم إدارة المدرسة، بينما تراجعت ملاءمة المباني والتجهيزات إلى المرتبة الأخيرة. تعكس هذه النتائج نمطًا متكررًا في الأدبيات، مفاده أن الوعي والاستعداد البشري يتقدمان غالبًا على البنية المادية، وأن البيئة المدرسية العربية تمتلك قاعدة بشرية يمكن البناء عليها، لكنها تحتاج إلى بنية تحتية وتجهيزات تتسق مع متطلبات الاستدامة البيئية. كما تكشف الدراسة نفسها عن فروق بين مدارس الحضر والريف، حيث يقدّم معلمو الحضر تقديرات أعلى من معلمي الريف لكلٍّ من المقومات والمعوقات، إلى جانب فروق لصالح ذوي الخبرة الأكبر؛ وهو ما يشير إلى وجود فجوة مجالية وخبراتية في إدراك واقع الإدارة الخضراء وإمكانات تطبيقها.

وتأتي دراسة مسرحي والصائغ (2024) في مدارس جدة، ثم دراسة البديوي وآل مكر (2025) في مدارس منطقة عسير، ليؤكد الاتجاه نفسه من زاوية أخرى؛ إذ تبين النتائج أن متطلبات تطبيق مبادرة المدارس الخضراء أو معاييرها متوافرة بدرجة كبيرة في بعدي المتطلبات البشرية والمادية في جدة، وأن آليات تطبيق الإدارة الخضراء والبيئة المدرسية الخضراء والأنشطة المدرسية تحظى بدرجة موافقة كبيرة في عسير، مع تجانس ملحوظ في آراء أفراد العينة بغض النظر عن الوظيفة أو المرحلة التعليمية أو الخبرة. تعكس هذه الدراسات حالة من النضج النسبي في الوعي بأهمية المدرسة الخضراء داخل بيئات تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية، لكنها تلمّح في الوقت ذاته إلى أن هذا الوعي ما يزال بحاجة إلى تأطير مؤسسي وتشريعي يضمن استدامته واتساع نطاقه.

وفي مستوى أكثر شمولًا، تأتي دراسة حسين (2021) لتضع الإدارة الخضراء في إطار إداري وتشريعي متكامل، حيث تنطلق من فكرة أن تحقيق معايير المدرسة الخضراء لا يمكن أن يُترك لاجتهادات

المدارس أو المبادرات الجزئية، بل يحتاج إلى منظومة إدارية تعمل على ثلاثة مستويات مترابطة: مستوى الوزارة التي تضع السياسات والرؤى العامة، ومستوى المديريات والإدارات التعليمية التي تهيئ البيئة التنظيمية وتتابع التنفيذ، ومستوى المدرسة التي تقوم بالتخطيط والتطبيق وتوجيه السلوكيات والممارسات اليومية نحو بيئة مدرسية مستدامة. وتؤكد هذه الرؤية أن الإدارة الخضراء في المدارس العربية ما تزال تعاني من فجوة تشريعية وسياساتية، إذ تدعو الدراسة إلى إصدار قانون للبناء الأخضر يشترط معايير الاستدامة في المدارس الجديدة ويشجع على تخضير المدارس القائمة، كما تقترح وضع نظام تصنيف للمدارس الخضراء يعزز روح التنافس ويحوّل الإدارة الخضراء من مبادرات محدودة إلى مسار وطني منظم. ومن خلال هذه الرؤية تصبح الإدارة الخضراء جزءًا من إدارة التغيير التربوي الشامل، وليست مجرد إضافة تجميلية على هامش الممارسة التعليمية.

وتتفق مجموعة من الدراسات الأخرى على أن القيادة المدرسية تمثل حجر الزاوية في إنجاح الإدارة الخضراء داخل المدرسة. فدراسة غنيم (2022) حول القيادة الخضراء في المدارس المصرية تُظهر مستوى مرتفعًا من الوعي بأدوار القائد الأخضر، حيث عبّر أفراد العينة عن موافقة عالية جدًّا على مسؤوليات القائد في توفير بيئة عمل آمنة، وتعزيز وعي الطلاب والمعلمين بأهمية حماية البيئة، وإعداد أدلة إجرائية توضح المهام والمسؤوليات وتوزيع الأدوار. وفي المقابل تكشف النتائج عن تحديات كبيرة تواجه هذه القيادة، من أبرزها غياب بنود مالية مخصصة لدعم الأنشطة الخضراء، وعدم توافر الوقت الكافي لدى المعلمين لممارسة الأنشطة البيئية في ظل أعباء العمل اليومية، وضعف المشاركة المجتمعية، وضعف مساندة السلطات التعليمية الأعلى. يتكرّر هذا المشهد في أكثر من دراسة، ما يشير إلى أن القيادة المدرسية في العالم العربي تتحرك في فضاء إداري ومالي مقيد، يجعل الفارق بين القناعة النظرية بالتوجه الأخضر وبين القدرة على تطبيقه فعليًا فارقًا ملموسًا. كما ويتعمق هذا البعد القيادي في دراسة البلشي (2023)، التي توظف مدخل الإنتاج الخالي من الهدر في سياق المدرسة الخضراء؛ حيث تعيد تعريف الإدارة الخضراء بوصفها سعيًا منظمًا لتقليل الهدر في الموارد والطاقة والوقت، وبناء ثقافة مدرسية تدعم الاستدامة. وتبرز الدراسة أهمية أن تعكس رؤية المدرسة ورسالتها توجهًا واضحًا نحو الممارسات الخضراء المستدامة، وأن تعمل القيادة على تنمية معرفة العاملين والطلاب بهذه الممارسات داخل المدرسة وخارجها، وأن تتحول المباني والفصول نفسها إلى أدوات للتعلم البيئي، لا مجرد أوعية للأنشطة. أما في الكويت، فتشير دراسة البرازي والرشيدي (2024) إلى أن دور القيادات المدرسية في تحقيق المدرسة الخضراء المستدامة ما يزال في مستوى متوسط، بالرغم من الاعتراف بأهمية توفير رؤية وأهداف واضحة وثقافة مدرسية وبيئة تعلم وشراكة مع المجتمع الخارجي؛ وهو ما يدفع الباحثين إلى التوصية بضرورة تضمين المدرسة الخضراء في رؤية وزارة التربية وأهدافها، وتقوية جسور العلاقة مع المجتمع المحلي، وتنظيم دورات تدريبية متخصصة للقادة.وفي السياق السعودي، تذهب دراسة العنزي (2025) في مدارس تبوك العالمية إلى أبعد من ذلك، إذ تؤكد على وجود قيادة فعالة تسعى إلى أداء أدوارها بما يتوافق مع الظروف التعليمية، وتخطط لبناء مستقبل يحقق التنمية المستدامة

ويعزز فلسفة المدرسة الخضراء. وتُظهر نتائجها فروقًا لصالح الإناث وذوي الخبرة الأعلى من عشر سنوات في تقدير متطلبات القيادة وتحدياتها، ما يمكن أن يُفسَّر بارتباط الخبرة والنوع الاجتماعي بدرجات أعلى من الحساسية البيئية والوعي القيادي. وتربط الدراسة بين نجاح المدرسة الخضراء والتقدم في مؤشرات التنمية المستدامة ورفع معدلات النمو الاقتصادي، في سياق وطني أوسع يشهد تحولات كبرى في مجال الاستدامة ورؤية المملكة 2030.

وعلى مستوى إدارة الموارد البشرية، تأتي دراستا الطويري (2024) والأسمري (2025) لتفتحا أفقًا جديدًا في تناول الإدارة الخضراء، حيث تنتقلان من مستوى "المدرسة الخضراء" بوصفها بيئة وأنشطة إلى مستوى "الموارد البشرية الخضراء" بوصفها مدخلًا استراتيجيًا للاستدامة. وتستشرف الطويري مستقبل إدارة الموارد البشرية الخضراء في المدارس المتوسطة بالرياض باستخدام أسلوب دلفاي، وتربط بين الاستراتيجية الخضراء في التعليم، والموارد البشرية الخضراء، والإنتاجية الخضراء، مؤكدة أن تحقيق الإدارة الخضراء يتطلب إعادة هندسة سياسات التوظيف والتدريب والتقويم والحوافز بما يتناسب مع متطلبات الاستدامة. أما الأسمري، فتشخّص واقع ممارسات التدريب الأخضر، وتقييم الأداء الأخضر، والمكافآت والتعويضات الخضراء في مدارس أبها، وتجد أن مستوى التطبيق ما يزال متوسطًا، في حين أن درجة الموافقة على المقترحات المتعلقة بتفعيل هذه الممارسات عالية نسبيًا؛ وهي نتيجة أخرى تعبّر عن الفجوة ذاتها بين القناعة النظرية والتطبيق العملي، لكنها في الوقت ذاته تشير إلى استعداد بيئي وبشري يمكن استثماره لتطوير استراتيجيات أكثر فاعلية.

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة ، تتضح مجموعة من السمات العامة لواقع الإدارة الخضراء في المدارس العربية. فمن جهة، هناك توسّع ملحوظ في الوعي بأهمية الاستدامة البيئية داخل المدرسة، وارتفاع في مستوى الاتفاق على دور المعلم والقائد والمناهج والأنشطة في ترسيخ ممارسات خضراء. ومن جهة أخرى، ما تزال البنية التشريعية والمالية والزمنية والثقافية تشكل قيودًا حقيقية تحول دون تحوّل هذا الوعي إلى ممارسات مؤسسية مستقرة وشاملة. وتشير الأدبيات كذلك إلى أن الإدارة الخضراء تُدار في كثير من الحالات كـ"مشروعات" أو "مبادرات" مرتبطة بأشخاص أو برامج أو جوائز، أكثر من كونها سياسة راسخة مضمّنة في أنظمة البناء، ولوائح المدرسة، ووصف الوظائف، ونظم التقويم والمساءلة. وبذلك يمكن الاستنتاج إن الفترة ما بين 2016–2025 مثّلت مرحلة انتقالية مهمة في مسار الإدارة الخضراء في المدارس العربية؛ مرحلة انتقل فيها الحديث عن البيئة من هامش المناهج والنشاط إلى قلب النقاش الإداري والتربوي، وبدأت فيها مفاهيم مثل "القائد الأخضر"، و"الموارد البشرية الخضراء"تجد طريقها إلى الأدبيات العلمية التربوية. غير أن استكمال هذا المسار يتطلب في المرحلة المقبلة نقل الإدارة الخضراء من إطار المبادرة والجهود الفردية إلى مستوى السياسات الوطنية الملزمة، المدعومة بالتشريعات والتمويل، والمؤطرة بأنظمة تصنيف ومعايير أداء، بحيث تصبح المدرسة الخضراء جزءًا أصيلًا من هوية المدرسة العربية ورسالتها، لا مجرد خيار إضافي أو مشروع مؤقت.

المراجع

أحمد، ياسر ميمون عباس. (2018). جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظة المنوفية لتطبيق ممارسات المدارس الخضراء من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، مج29, ع116 ، 136 - 208. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/927492

الأسمري, مها. (2025). ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء كمدخل لتعزيز الاستدامة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج, 29(29), 409-492.

البدوي, محمد آل مكر,فاطمة. (2025). تصور مقترح لتطبيق معايير المدارس الخضراء بمدارس التعليم العام في منطقة عسير. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية, 17(2), 361-396.

البرازي, م. ع., & الرشيدي, ف. ع. ع. (2024). دور القيادات المدرسية في تحقيق المدرسة الخضراء المستدامة بالإدارات التعليمية في دولة الكويت. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)

البشر، سعود، العمري ، محمد، آل-فهاد، سعود بن بليه، والقحطاني، ابتسام. (2024). إدارة الموارد البشرية الخضراء في المنظمات السعودية في ضوء رؤية 2030: (دراسة تحليلية). مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (111)، 155-172.

البلادي , عبدالرحمن .الصبحي, و & البلادي, الشاعري , الصبحي . (2022). دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء (دراسة استشرافية). المؤتمر الدولي الأول: التعليم والأدوار المتجددة. جامعة الملك خالد

البلشي، محمد عبدالسلام محمد محمود. (2023). دور القيادة المدرسية في تحقيق ممارسات المدرسة الخضراء المستدامة بمدارس التعليم الثانوي العام وفق مدخل الإنتاج الخالي من الهدر Lean Production. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج6, ع2 ، 81 - 162. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1368833

حسين ,ع. (2025). تصور مقترح لنشر المدارس الخضراء بمصر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 133(133), 1-96.

حسين, عاصم. (2021). المتطلبات الإدارية لتحقيق معايير المدارس الخضراء من وجهة نظر الخبراء. مجلة البحث العلمى فى التربية, 21(العدد الحادي عشر), 36-56.

السيد، هناء فتحي سليمان & نهلة سيد حسن & زهران، إيمان حمدي رجب. (2024). آليات مقترحة لتفعيل دور مديري المدارس الحكومية بمصر في مواجهة التغير المناخي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية و النفسية، مج. 18، ع. 6، ص ص. 483-513. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1606805

الطويرقي ف. ح. (2023). استشراف المستقبل لإدارة الموارد البشرية الخضراء في المدارس المتوسطة الحكومية بالرياض باستخدام أسلوب دلفاي. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 7(31), 77-100. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q080523

العنزى، ممدوح بن عواد بن مفلح. (2025). دور القيادة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز المدرسة الخضراء: مدارس تبوك العالمية نموذجاً. المجلة الدولية لبحوث ودراسات العلوم

الإنسانية والاجتماعية، مج12, ع19 ، 224 - 321. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1570513

غنيم, . صلاح . (2022). القيادة الخضراء للمدارس: الأدوار والمسؤوليات-التحديات-المقترحات. مجلة البحث التربوي, 21(42), 56-17.

فاضل, شيماء. (2024). الجهود الدولية الخضراء تجاه التلوث البيئي في بلدان الخليج العربي-الانجازات وضرورات التفعيل-السعودية وقطر أنموذجا. قضايا سياسية, (79), 26-1.

مسرحي، فاطمة طلال، الشريف، نورة بنت عبيد، و الصائغ، نجاة محمد سعيد. (2024). متطلبات تطبيق مبادرة المدارس الخضراء في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج8, ع2 ، 1 - 20. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1465516

Albeshir, S. G. (2024). Servant leadership in educational organizations in saudi arabia: a literature review. Int. J. Sci. Res. Arch, 12, 2646-2657.

Albeshir, S. G., Alluhidan, A. S., Ouattara, K., & Saeed Alqahtani, S. N. (2024). Leadership Perspectives (A Qualitative Analysis of Islamic School Principals in Gambia and Burkina Faso). International Journal on Humanities & Social Sciences, 59.

Andreou, N. (2020). Towards a generation of sustainability leaders: Eco-Schools as a global green schools movement for transformative education. In Green schools globally: Stories of impact on education for sustainable development (pp. 31-45). Cham: Springer International Publishing.

Dietz, T., Shwom, R. L., & Whitley, C. T. (2020). Climate change and society. Annual Review of Sociology, 46(1), 135-158.

Kensler, L. A., & Uline, C. L. (2016). Leadership for green schools: Sustainability for our children, our communities, and our planet. Routledge.

Osabohien, O. R. (2025). The Strategic Role of School Administrators in leveraging Environmental Sustainability and Green Initiatives in Nigerian Secondary Schools. INNOVATION, 1, 1.

Pebriantika, R., Abdurrahman, A., Hariri, H., & Rahman, B. (2020, June). Leadership in green school practices: a case study of the principal's roles towards reducing global warming risk in Lampung, Indonesia. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1572, No. 1, p. 012042). IOP Publishing.

Sari, H., Aslamiah, A., Novitawati, N., & Norhapizah, N. (2025). Green Leadership Transformation for Indonesia Emas 2045: Empowering School Communities for Environmental Sustainability in South Kalimantan. In 2nd International Conference on Environmental Learning Educational Technologies (ICELET 2024) (pp. 166-181). Atlantis Press.

السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية: مراجعة أدبيات

السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية: مراجعة أدبيات

تاليف:
15. د. سعود غسان البشر
16. سعود محمد البقمي
17. خالد محمد العجلان
18. وهاب محمد جامع
19. علي أحمد مطر
20. سياكا ويدراوغو
21. شوق عبدالله الراشد
22. فيصل ريزا سافوترا
23. البودو لقمان إسحاق
24. إسحاق بلو ملو
25. صوري يعقوب حسين
26. يعقوب كفاندو عثمان
27. اسيل سعود الراشد
قسم الإدارة التربوية - جامعة الملك سعود

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة منهج مراجعة الأدبيات، حيث تم تتبّع وتحليل الدراسات المنشورة حول السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بالدول العربية خلال الفترة من 2015 إلى 2025، وفق معايير صارمة تضمن جودة الدراسات المختارة وملاءمتها لموضوع البحث. أظهرت نتائج المراجعة عددًا من الاستنتاجات؛ من أبرزها أن السعادة التنظيمية تؤدي دورًا محوريًا في توجيه سلوك العاملين وتشكيل مناخ العمل داخل المدارس، وأنها ترتبط بقوة بالعلاقات الإيجابية بين الزملاء، وجودة القيادة، والشعور بالفخر والانتماء للمؤسسة. كما بينت النتائج أن بعض الأبعاد، مثل العدالة والمصداقية، ما تزال أقل إشباعًا في عدد من البيئات التعليمية. وكشفت النتائج كذلك أن مستوى السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي يتراوح إجمالًا بين المستوى المتوسط والمرتفع. كما أظهرت الدراسة أن معظم البحوث العربية في هذا المجال اعتمدت على المدخل الكمي واستخدمت الاستبانة أداةً وحيدة لجمع البيانات، مع محدودية في تنويع المناهج والأدوات البحثية. وبيّنت المراجعة كذلك أن عدد الدراسات العربية المتخصصة في السعادة التنظيمية في التعليم ما قبل الجامعي لا يزال محدودًا، بما يشير إلى حاجة هذا المجال لمزيد من الأبحاث والنشر العلمي.

الكلمات الافتتاحية: السعادة التنظيمية , التعليم ما قبل الجامعي, المناخ المدرسي, القيادة التربوية, الرضا الوظيفي

Organizational happiness in pre-university educational institutions in Arab countries: A literature review

Abstract:

This study aims to explore the reality of organizational happiness in pre-university educational institutions across Arab countries. To achieve this objective, the study adopted a literature review methodology, in which published research on organizational happiness in Arab pre-university educational settings between 2015 and 2025 was traced and analyzed using strict criteria to ensure the quality and relevance of the selected studies. The review's findings revealed several key conclusions, most notably that organizational happiness plays a pivotal role in shaping employee behavior and influencing the overall work climate in schools. It is strongly associated with positive peer relationships, effective leadership, and a sense of pride and belonging to the institution. The results also indicated that some dimensions—such as justice and credibility—remain insufficiently fulfilled in several educational environments.

Furthermore, the review showed that the overall level of organizational happiness in pre-university educational institutions ranges from moderate to high. It also found that most Arab studies in this field relied predominantly on quantitative approaches and used questionnaires as the sole data-collection tool, with limited methodological and instrument diversity. Additionally, the review highlighted that the number of Arab studies specifically addressing organizational happiness in pre-university education remains limited, underscoring the need for further research and scholarly contributions in this area.

Keywords: Organizational happiness, Pre-university education, School climate, Educational leadership, Job satisfaction

Dr. Saud Ghassan Albeshir - Saud Mohammed Al-Buqami
Khaled Mohammed Al-Ajlan - Wahab Mohammed Jami
Ali Ahmed Matar - Siaka Ouedraogo
Shawq Abdullah Al-Rashed - Faisal Reza Safotra
Bodo Luqman Ishaq - Ishaq Blu Malo
Suri Yaqoub Hussein - Yaqoub Kafando Othman
Aseel Saud Al-Rashed - Ali Ahmed Matar
Wahab Mohammed Jami

مقدمة الدراسة

تُعدّ السعادة من أكثر المفاهيم الإنسانية حضورًا في الفكر الفلسفي والديني والاجتماعي؛ إذ ارتبطت عبر العصور بفكرة الحياة الطيبة وازدهار الإنسان نفسيًّا وروحيًّا وأخلاقيًّا. ولم تعد السعادة تُفهم بوصفها حالة انفعالية عابرة من المتعة أو اللذة المؤقتة، بل بوصفها حالة أكثر عمقًا تتصل بمعنى الحياة، واتساق الإنسان مع قيمه، وشعوره بالطمأنينة والرضا عن ذاته وعلاقاته وإنجازاته. وقد ساهمت الفلسفات القديمة، والتصورات الدينية، ثم علوم النفس والاجتماع الحديثة في توسيع هذا المفهوم، وربطه بجودة الحياة والرفاهية الشاملة للفرد.(Barclay et al., 2024;Stearns, 2020;McMahon, 2009)

ومع تطور المنظمات الحديثة واتساع حضورها في حياة الأفراد، برز مفهوم السعادة التنظيمية بوصفه امتدادًا للسعادة الإنسانية داخل إطار العمل. فلم يعد مكان العمل مجرد ساحة لأداء المهام والحصول على الأجر، بل أصبح بيئة يؤثّر مناخها النفسي والتنظيمي في مشاعر العاملين، ومستوى رضاهم، وإحساسهم بالمعنى والانتماء. وتُعرَّف السعادة التنظيمية - في هذا السياق - بأنها حالة شعورية إيجابية يعيشها الأفراد داخل المنظمة، تقوم على مزيج من الرضا الوظيفي، والمشاعر الإيجابية تجاه العمل والزملاء والقيادة، والشعور بالإنجاز والتقدير، والاندماج في الأداء. وهي تتشكل من تفاعل مجموعة من العوامل؛ من بينها: نمط القيادة، وطبيعة العلاقات المهنية، والعدالة التنظيمية، والحوافز، وفرص النمو، والثقافة السائدة في المنظمة.وتكتسب السعادة التنظيمية أهمية متزايدة في بيئات العمل المعاصرة؛ إذ تشير الأدبيات إلى ارتباطها الوثيق بجملة من النتائج التنظيمية الحيوية، مثل: ارتفاع مستويات الأداء والإنتاجية، زيادة الرضا الوظيفي، تعزيز الالتزام والانتماء، خفض معدلات الغياب ودوران العمل، وتحسين جودة العلاقات والتواصل داخل المنظمة. كما تسهم البيئة التنظيمية السعيدة في دعم الصحة النفسية للعاملين، وتقليل مستويات التوتر والاحتراق النفسي، وتهيئة مناخ أكثر استعدادًا للإبداع والابتكار والتعلم المستمر. ومن ثمّ لم يعد الاهتمام بالسعادة التنظيمية مجرد بعد إنساني أو رفاهي، بل أصبح يُنظر إليه بوصفه موردًا استراتيجيًّا يسهم في تعزيز تنافسية المنظمات واستدامة نجاحها(Espasandín-Bustelo et al., 2021; Fisher, 2010; Harris, 2018; McMahon, 2009; Mustafa, 2025; Sousa & Carvalho, 2023; Stearns, 2020; Tore & Duman-Saka, 2023; Vatansever Bayraktar & Girgin, 2020; Wright, 2004

وتزداد أهمية هذا المفهوم على نحو خاص في مؤسسات التعليم، حيث يعتمد نجاح العملية التعليمية بشكل كبير على الحالة النفسية والمهنية للمعلمين والإداريين، وعلى قوة الدافعية لديهم، وشعورهم بالرضا والإنصاف والتقدير. فالسعادة التنظيمية في المدارس وإدارات التعليم ترتبط بالمناخ المدرسي، وجودة التفاعل بين المعلم والطالب، وروح الفريق داخل الهيئة التعليمية، ومستوى الالتزام برسالة التعليم وقيمه. كما أن بيئة العمل التربوية التي تتسم بالثقة والاحترام والعدالة والدعم المهني تسهم في رفع جودة التدريس، وتحسين المخرجات التعليمية، والحد من المشكلات

السلوكية والتنظيمية، بما يجعل السعادة التنظيمية مدخلًا مهمًّا لفهم وتحسين أداء المنظمات التعليمية وإدارة مواردها البشرية بكفاءة أعلى(أبورميلة , ; 2025العريفي, 2021 ;السيلاوي 2023; التميمي , 20249 .

مشكلة الدراسة

تُعدّ السعادة التنظيمية من الموضوعات البالغة الأهمية في أدبيات الإدارة المعاصرة، نظرًا لما لها من دور محوري في تحسين بيئات العمل، وتعزيز الرضا المهني، والاستقرار الوظيفي، ورفع مستويات الأداء الفردي والجماعي. وتزداد هذه الأهمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي حيث ينعكس المناخ النفسي والتنظيمي للعاملين في المدارس وإدارات التعليم مباشرة على جودة العملية التربوية ومخرجاتها، وعلى مستوى الانتماء والالتزام المهني لدى المعلمين والإداريين. ومن ثمّ فإن فهم واقع السعادة التنظيمية في هذه المؤسسات لا يعدّ ترفًا بحثيًّا، بل يمثل مدخلًا أساسيًّا لتحسين أداء المنظمات التعليمية ودعم استدامة التطوير التربوي. وفي ضوء هذه الأهمية المتزايدة، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، وتنبع أهمية هذه الدراسة كذلك من وجود فجوة بحثية واضحة تتمثل في غياب - أو ندرة - الدراسات العربية التي تتناول واقع السعادة التنظيمية في المدارس وإدارات التعليم بوصفها منظومة واحدة وبصورة كلية وجمعية؛ إذ تتجه أغلب الدراسات إلى معالجة سياقات محلية جزئية أو عينات محدودة، دون تقديم تصور شامل يجمع بين نتائج هذه الدراسات ويرسم لوحة متكاملة عن واقع السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية

أهداف الدراسة

- التعرف على مفهوم السعادة التنظيمية.
- الكشف عن أبعاد السعادة التنظيمية.
- معرفة واقع السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم العام العربية.

سؤال الدراسة

ما واقع السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية من خلال مراجعة الأدبيات؟

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة منهج مراجعة الأدبيات , وذلك من خلال جمع وتحليل الدراسات والبحوث المنشورة حول السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، وفق معايير اختيار محددة، تمثلت في الآتي:

1.أن يكون موضوع الدراسة عن السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية.
2.أن تكون الدراسة منشورة في مجلة علمية محكّمة أو مقدَّمة بوصفها رسالة ماجستير أو دكتوراه معتمدة .
3.أن يكون تاريخ نشر الدراسة واقعًا في الفترة من 2015 إلى 2025؛ لضمان حداثة الأدبيات وارتباطها بالتحولات المعاصرة في بيئات العمل التعليمية.
4.أن تكون الدراسة منشورة باللغة العربية.

النتائج:

المبحث الأول السعادة كمفهوم عام

تُعدّ السعادة من أكثر المفاهيم الفلسفية تعقيدًا وإشكالًا عبر التاريخ الإنساني,فقد شغلت مفكري الحضارات القديمة بوصفها غاية يسعى إليها الإنسان ومحورًا لفهم معنى الحياة والوجود. وعلى الرغم من تنوّع المدارس الفكرية واختلاف خلفياتها الثقافية والروحية، فإن معظم الفلاسفة اتفقوا على أن السعادة حالة تتجاوز اللذة الوقتية، وتعبّر عن تكامل الإنسان مع ذاته ومع العالم من حوله. وتشير الأدبيات الكلاسيكية إلى أن مفهوم السعادة كان مرتبطًا بالقيم الأخلاقية والفضائل والانسجام الداخلي، أكثر من ارتباطه بالمكاسب المادية أو الرغبات الحسية،. ففي الفلسفة اليونانية القديمة، برز سقراط بوصفه أول من وضع السعادة في إطار أخلاقي معرفي. فقد رأى أن السعادة لا تتحقق إلا عبر معرفة الخير واتباع الفضيلة، وأن الجهل هو أصل الشرور التي تعيق الإنسان عن بلوغ حالة الانسجام الداخلي. ويؤكد أفلاطون، امتدادًا لأستاذه سقراط، أن السعادة تنبع من تناغم أجزاء النفس الثلاثة: العقل، العاطفة، والرغبة، بحيث يقود العقل بقية الأجزاء نحو حياة فاضلة تضمن للإنسان الاستقرار النفسي والروحي. أما أرسطو، فقد قدّم واحدة من أكثر الرؤى تأثيرًا في تاريخ الفكر الإنساني من خلال مفهوم اليوذيمونيا ، والتي تُترجم عادةً بـ "العيش الطيب" أو "الازدهار الإنساني". ويرى أرسطو أن السعادة هي الخير الأسمى الذي تنتهي إليه جميع الأفعال الإنسانية، وهي تتحقق عبر ممارسة الفضيلة واستخدام العقل باعتباره جوهر التميز الإنساني. ويؤكد أن السعادة ليست حالة انفعالية لحظية، بل عملية مستمرة تتطلب تدريبًا أخلاقيًا وتربية للنفس على الاعتدال والحكمة. وفي مقابل هذا الاتجاه العقلي–الأخلاقي، جاءت الفلسفة الأبيقورية لتطرح تصورًا آخر للسعادة يعتمد على اللذة بمعناها العقلاني الهادئ. و في الاتجاه المقابل، ركّزت الفلسفة الرواقية على السعادة بوصفها حصيلة التحرر من الانفعالات والخضوع لحكمة العقل والطبيعة. وقد رأى الرواقيون أن السعادة لا تعتمد على الظروف الخارجية، بل على قدرة الفرد على التحكم في رغباته، وقبول ما لا يمكن تغييره، والانضباط الذاتي في مواجهة تقلبات الحياة. ويمثل كل من زينون وسينيكا وماركوس أوريليوس نماذج بارزة لهذا التصور الذي يعتبر أن الفضيلة وحدها كافية لتحقيق السعادة ,أما في الفلسفات الشرقية القديمة، فقد ارتبط مفهوم السعادة

بالتحرر الروحي وإزالة المعاناة. في البوذية، تُعد السعادة نتيجة لإنهاء التعلق والرغبة عبر طريق التنوير المتمثل في التأمل والسلوك الأخلاقي ومعرفة طبيعة الوجود. وفي الفلسفة الكونفوشيوسية، تُفهم السعادة على أنها انسجام اجتماعي قائم على أداء الواجبات واحترام العلاقات الإنسانية (Lomas et al., 2021;Stearns, 2020;McMahon, 2009;Mustafa, 2025).

كما وتعرف العرب السعادة بأنها ضدّ الشقاوة وضدّ النحوسة، فهي - في أصل معناها اللغوي - حصولُ الخير وزوالُ الشرّ عن الإنسان. وقد تناول الدكتور أبوزيد القَبّي، هذا المفهوم في دراسته الموسومة بـ "مفهوم السعادة وقواعدها في الإسلام: دراسة عقدية"، مبيّنًا أن السعادة تتمثل في ذهاب الهموم والأحزان، وحصول الفرح والسرور لقلب الإنسان نتيجة نيل الخير وزوال الشر عنة (القبي, 2023) ويبيّن القَبّي في دراسته عن مفهوم السعادة في الإسلام وقواعدها العقدية أن السعادة في التصور الإسلامي ليست حالة نفسية عابرة يصنعها الإنسان بمفرده، وإنما هي عطاء من الله تعالى ومعونة إلهية يهبها لعباده المؤمنين، تُطلَب منه بالدعاء الصادق، وبالأخذ بالأسباب المشروعة وفي مقدمتها الالتزام بهدي الوحي واتباع ما شرعه الله لعباده. فمن سار على هدى الله شرح الله صدره، وأسبغ عليه من الطمأنينة والسكينة ما ينعكس على نفسه وبدنه، وتمتد آثاره إلى المجتمع كله؛ إذ إن المجتمع الذي يهتدي أفراده بشرع الله يُرزق الألفة والبركة واستقامة الأحوال، فيتحقق له قدر من السعادة الجماعية.و ترتبط هذه السعادة - في ضوء طرح القَبّي - ارتباطًا وثيقًا بصحة الاعتقاد وسلامة التوحيد؛ فهي انتقال من ظلمات الشبهات والضلالات إلى نور الإيمان الراسخ بدين الرسول ﷺ، ولذلك فإن من صحت عقيدته واستقام توحيده ازداد نصيبه من السعادة، أما من فسدت عقيدته فإنه يغرق في القلق والاضطراب مهما توافرت له متع الدنيا. ويتكامل هذا المعنى مع كون السعادة متوقفة على الالتزام العملي بشرع الله واتباع سنة نبيه ﷺ؛ فحياة المسلم لا تستقيم إلا بقدر ما يلتزم بالأوامر ويجتنب النواهي، وبقدر قربه من هدي الرسول ﷺ يخفّ عنه ثقل الهموم والحسرات، ويأنس بقرب الله، بينما يؤدي الإعراض عن الشرع والبعد عن السنة إلى فقدان السعادة في الدنيا والآخرة. كما يؤكد القَبّي أن السعادة في الإسلام تبدأ من داخل الإنسان، فهي ثمرة إصلاح النفس وتقويتها إيمانيًا ووجدانيًا معًا؛ فمن جهة تُغذّى النفس بالقوة الإيمانية عبر تعميق الصلة بالله وكثرة ذكره وترسيخ المعاني العقدية الصحيحة، ومن جهة أخرى تُهذّب المشاعر وتُضبط الانفعالات، وتُنَمّى أخلاق الصبر والرضا والسكينة، وكلما قوي الإيمان وتهذبت العاطفة ازداد نصيب الإنسان من السعادة، وإذا ضعف الإيمان وفسدت الحياة الوجدانية قلّ نصيبه منها. وتمتد هذه الرؤية من دائرة الفرد إلى دائرة المجتمع، إذ لا يمكن لإنسان أن ينعم بسعادة مكتملة في مجتمع يسوده الفساد والظلم والرذيلة؛ لذا يغدو العمل على إصلاح المجتمع ونشر قيم العدل والاحترام والصدق، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، جزءًا من طريق السعادة؛ فاستقامة المجتمع وتحكيم الشريعة فيه من أهم أسباب تحقق السعادة الفردية والجماعية. وتتسع الدائرة في النهاية لتشمل الأمة الإسلامية كلها؛ فالسعادة في المنظور

الإسلامي لا تنفصل عن إصلاح حال الأمة ووحدتها، إذ لا تكتمل سعادة مجتمع مسلم إذا كانت المجتمعات الإسلامية من حوله تعاني الفتن والفرقة والجهل. ومن هنا يؤكد القَبّي أن من خصائص السعادة الإسلامية السعي في تأليف قلوب المسلمين، وترسيخ التمسك بالحق، وتحقيق الاتحاد الذي يجمع بين قوة المبادئ والقيم من جهة، وقوة المادة والإمكانات من جهة أخرى، مع التزام أخلاق الإسلام في التعامل مع غير المسلمين في حال السلم والحرب. وبهذا يغدو مفهوم السعادة في الإسلام مشروعًا إيمانيًا وأخلاقيًا ومجتمعيًا وحضاريًا متكاملًا، يرتبط بعلاقة الإنسان بربه وبنفسه وبمجتمعه وبأمته في آن واحد.

يقدّم العقيلي (2025) في بحثه المعنون «إشكالية السعادة كنظرية أخلاقية عند فلاسفة الإسلام» عرضًا معمّقًا لنظرية السعادة عند أبي حامد الغزالي، موضحًا أن الغزالي ينظر إلى السعادة باعتبارها الغاية القصوى من وجود الإنسان، وأن حقيقتها لا تُنال إلا بمعرفة الله تعالى والإيمان به وامتثال أوامره واجتناب نواهيه. فالسعادة عند الغزالي ليست متاعًا دنيويًا زائلًا، ولا لذة حسية محدودة، بل هي حالة روحية معنوية تقوم على ارتقاء النفس وتكميلها، وتصفية القلب من شوائب الشهوات والاضطراب، حتى تبلغ الطمأنينة التي يفيض بها نور الهداية الإلهية. ويبين العقيلي أن الغزالي يجعل السعادة متوقفة على العلم والعمل معًا؛ فالعلم يكشف حقيقة الطريق ويعرّف الإنسان بالعمل المسعد، بينما يمثّل العمل الجانب التطبيقي الذي يزكي النفس ويهذبها، ويحررها من أهواء الشهوة والغضب. ولذلك ينتقد الغزالي التصورات الشائعة للسعادة عند الناس، الذين يجعل بعضهم السعادة في نيل اللذات، أو في القوة والغلبة، أو في المال والجاه، ويرى أن هذه التصورات قاصرة، لأنها تخلط بين السعادة الحقيقية واللذات الزائلة.ووفقًا لقراءة العقيلي، فإن الغزالي يؤكد أن السعادة الحقّة لا تكون إلا بالتوسط والاعتدال في قوى النفس، حيث يقود العقل الشهوة والغضب إلى طريق الهداية والفضيلة، وهو ما يجعل السعادة في نظره ثمرةَ توازنٍ بين قوى النفس، ونتيجةً طبيعية لسعي الإنسان نحو الكمال الأخلاقي. كما يميز الغزالي بين السعادة الدنيوية الحسية التي يصفها بالناقصة والعرضية، وبين السعادة الأخروية المعنوية التي تعدّ غاية الغايات، والتي وصفها بأنها "بقاء بلا فناء، ولذة بلا عناء، وسرور بلا حزن، وغنى بلا فقر، وكمال بلا نقصان".وتؤكد قراءة العقيلي أن السعادة عند الغزالي ذات بُعد روحي عميق يتجاوز الظاهر إلى الباطن، ويتطلب مجاهدة النفس وقطع علائقها عن الشهوات، والتقرب إلى الله عبر العبادة، والتأمل، واليقين. ولذلك فإن السعادة في التصور الغزالي—يعرضها العقيلي—لا تتحقق بالعقل وحده ولا بالجسد وحده، وإنما تتحقق في لحظة التلاقي بين المعرفة الإلهية وتهذيب النفس، لينشأ عن ذلك النوع من السعادة التي يسميها الغزالي السعادة الشهودية، وهي أرقى درجات السعادة لأنها مرتبطة بالأنوار الإلهية والمعرفة القلبية.

كما قدم العقيلي (2025) طرحاً لتصور ابن سينا للسعادة، يتضح أن هذا الفيلسوف قد قدّم تصورًا فلسفيًا راسخًا يقوم على المزج بين العلم والفلسفة، ويربط السعادة بارتقاء النفس من عالم المحسوسات إلى عالم المعقولات، ويجعل العقل هو الطريق الأساسي لتحقيق الكمال الإنساني. ويبيّن العقيلي أن ابن سينا يرى أن السعادة لا تُنال إلا عندما يتجاوز الإنسان حدود اللذات الحسية، ويرتقي بالنفس إلى المقامات الروحية العليا، حيث تصبح اللذة لذة عقلية وروحية تتفوق على اللذات الجسدية المحدودة، لأنها تتصل بجوهر الإنسان العاقل وبقدرته على إدراك الحقائق المطلقة.ويقدّم ابن سينا - كما يشرح العقيلي - فهمًا للنفس الإنسانية بوصفها تتكون من ثلاث قوى: القوة النباتية المسؤولة عن التغذي والنمو، والقوة الحيوانية المسؤولة عن الحس والحركة والشهوة والغضب، وأخيرًا القوة العاقلة التي تعتبر أشرف القوى وأعلاها، وتنقسم بدورها إلى عقل عملي يدبّر شؤون الجسد ويهذب الأخلاق، وعقل نظري يتجه نحو إدراك المبادئ المجردة والمعقولات العليا. ويرى ابن سينا أن السعادة تتحقق عندما تتكامل هذه القوى، بحيث تتحرر النفس من هيمنة القوى الحيوانية وتتوجّه نحو ترقية القوة العاقلة التي تُكسب النفس لذة عقلية خالصة.ويؤكد العقيلي أن ابن سينا يميز بوضوح بين السعادة الدنيوية والسعادة الأخروية؛ فالسعادة الدنيوية هي سعادة ناقصة مرتبطة بالبدن، بينما السعادة الحقيقية هي السعادة الروحية الأخروية التي تقوم على الاتصال بالعقل الفعّال، ومعرفة الحق، والتخلق بالأخلاق الرفيعة. ويشير ابن سينا إلى أن أصحاب هذه السعادة هم "العازفون المتنزّهون" الذين يترفعون عن شواغل الدنيا، ويتخلصون من أدران الشهوة والغفلة، وينصرفون إلى التأمل والمعرفة حتى يصلوا إلى عالم القدس. وفي هذا المقام تكون اللذة "لذة عقلية" ناتجة عن إدراك المعقولات، وهي أسمى وأدوم من اللذة الحسية التي ترتبط بمتاع الدنيا الزائل. ووفقًا لعرض العقيلي، فإن ابن سينا لا يكتفي بالجانب النظري للسعادة، بل يشدد على ضرورة الجمع بين المعرفة والعمل؛ فالعقل النظري وحده لا يكفي دون تهذيب النفس، والمجاهدة هي الطريق الذي يحول المعرفة إلى ملكة راسخة في النفس. ولذلك يرى أن السعادة الحقيقية لا تتم إلا بإصلاح الجانب العملي من النفس، والتخلص من العادات الذميمة، وترويض الجسد حتى لا يطغى على الروح. وهنا تصبح السعادة ثمرة توازن بين تطهير النفس، وسمو العقل، وتوجيه الإرادة نحو الخير.وينتهي العقيلي إلى أن مفهوم السعادة عند ابن سينا يتأسس على رؤية تكاملية تجعل السعادة محصلة لارتقاء الإنسان في مدارجه العقلية والروحية، حيث يتحرر من اللذات الدنيوية ويتجه نحو كمال النفس بالمعرفة، حتى يبلغ المقام الذي يمكن فيه للنفس أن "تتذوق السعادة الكاملة والحقيقية" من خلال إدراك المعقولات وتعلّقها بعالم القدس. وبذلك تصبح السعادة عند ابن سينا مشروعًا وجوديًا قائمًا على تهذيب النفس، وتحرير العقل، وتحقيق الانسجام بين قوى النفس المختلفة في سبيل الوصول إلى الكمال الإنساني الأسمى.

المبحث الثاني: السعادة التنظيمية

تُعدّ السعادة التنظيمية أحد المفاهيم المركزية في أدبيات الإدارة والسلوك التنظيمي، إذ تمثل امتدادًا لمفهوم السعادة الإنسانية في سياق العمل والمؤسسة. فقد أظهرت الدراسات أن مكان العمل لم يعد مجرد فضاء لتقديم الأجر مقابل الجهد، بل أصبح بيئة مؤثرة في جودة حياة الأفراد ورفاههم النفسي، من خلال ما يوفره من بنية يومية، وعلاقات اجتماعية، وفرص للإنجاز والتقدير. وتشير البحوث إلى أن السعادة المهنية بما تنطوي عليه من مشاعر إيجابية، ورفاهية نفسية، واستقرار انفعالي، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمستويات أعلى من الأداء، والإنتاجية، والابتكار، والمرونة، والاندماج الوظيفي، والالتزام التنظيمي. وتتأثر السعادة التنظيمية بمجموعة من العوامل، من أبرزها: نمط القيادة، وطبيعة العلاقات المهنية، والعدالة التنظيمية، وخصائص الوظيفة، والثقافة التنظيمية، ومستوى الدعم المتاح وفرص النمو والتطور. غير أن تحقق السعادة لا يعتمد على توافر هذه العوامل فحسب، بل يتوقف كذلك على إدراك الأفراد لها وتفسيرهم الذاتي لموقعهم داخل المنظمة. وتبرز أهمية السعادة التنظيمية في كونها موردًا استراتيجيًا ينعكس على خفض معدلات الدوران والغياب، ورفع مستوى الرضا الوظيفي وجودة الأداء والخدمة، وتعزيز بيئات عمل أكثر استدامة وداعمة للصحة النفسية(Espasandín-Bustelo et al., 2021; Fisher, 2010; Harris, 2018; McMahon, 2009; Mustafa, 2025; Sousa & Carvalho, 2023; Stearns, 2020; Tore & Duman-Saka, 2023; Vatansever Bayraktar & Girgin, 2020; Wright, 2004). وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف السعادة التنظيمية بأنها حالة شعورية إيجابية يعيشها العاملون داخل المنظمة، تتمثل في ارتباط عاطفي وفكري بالمؤسسة وبطبيعة العمل الذي يؤدونه، وتظهر في صور الفرح والسرور والرضا الوظيفي والاندماج في الأداء، كنتيجة لتوافر بيئة عمل مريحة، وقيادة داعمة، وعلاقات إنسانية إيجابية، وحوافز عادلة، وفرص حقيقية للنمو والتطور المهني. (العريفي, 2021 ;السيلاوي 2023; التميمي , 20249(وتُسهم السعادة في مكان العمل في رفع معدل الاحتفاظ بالموظفين؛ إذ يشعر الموظف بالانتماء والارتياح في بيئة عمل إيجابية فيقلّ ميله لترك المنظمة، الأمر الذي يمنحها ميزة تنافسية في استقطاب الكفاءات والمحافظة عليها. كما تساعد هذه السعادة على نجاح ريادة الأعمال الفردية داخل المنظمة، حيث يصبح الموظفون أكثر استعدادًا لتحمّل المسؤولية وتبنّي المبادرات الجديدة، مما ينعكس على زيادة الإنتاجية وارتفاع معدلات الإنجاز. وتُعد السعادة في العمل عاملًا رئيسًا في تحفيز الموظفين وتعزيز دافعيتهم، بما يسهم في تحسين جودة العمل وفعاليته؛ فالموظف السعيد أكثر التزامًا بمعايير الأداء وأكثر حرصًا على إتقان المهام. كما تعزّز هذه السعادة من الإبداع والابتكار لدى العاملين، فتظهر أفكار وحلول جديدة تخدم تطوير المنظمة. وإضافة إلى ذلك، تسهم بيئة العمل السعيدة في تقليل معدلات التغيب ودوران العمل والتوتر الوظيفي؛ إذ تقل الضغوط النفسية ويزداد الشعور بالرضا، مما يحدّ من نوايا الانسحاب من العمل. ونتيجة لذلك كله، تتراجع مشكلات الفشل الوظيفي وتتجه المنظمة نحو مستويات أعلى من الاستقرار والتميز في أدائها (السيلاوي, 2023).

ويقدّم فيشر (Fisher, 2010) تصورًا شاملاً للسعادة في بيئة العمل، موضحًا أنها ليست حالة واحدة ثابتة، بل منظومة متعددة المستويات تتوزّع عبر ثلاثة أطر رئيسة: المستوى اللحظي، والمستوى الفردي المستقر، والمستوى الجماعي على مستوى الوحدات التنظيمية. ويتيح هذا التصور فهماً أعمق للطريقة التي تتشكل بها السعادة في المنظمات، وكيف تتداخل الخبرات الفردية والجماعية لتُنتج مناخًا تنظيميًا إيجابيًا أو سلبيًا.فعلى المستوى اللحظي يركّز فيشر على الخبرات السريعة والمتغيرة التي يعيشها الفرد أثناء العمل. وتشمل هذه اللحظات شعور الموظف برضا مؤقت عن وظيفته، أو مروره بانفعالات إيجابية عابرة، أو دخوله في حالة التدفق حيث يرتفع التركيز ويتلاشى إدراك الزمن. كما تتضمن مزاجه اللحظي أثناء أداء مهامه، ومستوى اندماجه المؤقت في العمل، ومدى استمتاعه بالمهام اللحظية، والدفعة الداخلية المحركة له في تلك اللحظة. ويُنظر إلى هذه اللحظات باعتبارها اللبنات الأساسية لتكوين التجربة اليومية للسعادة في العمل.أما المستوى الفردي فيتناول الجوانب الأكثر استقرارًا في شخصية الموظف ورفاهيته المهنية. ويشمل ذلك رضاه العام عن وظيفته، وطبيعته الانفعالية الدائمة التي تميل نحو التفاؤل أو التشاؤم، وشعوره بالالتزام العاطفي تجاه المنظمة، ومستوى تورطه الوظيفي. كما يتضمن المزاج النموذجي المتكرر الذي يظهر عليه في بيئة العمل، ودرجة اندماجه المستمر، وشعوره بالنشاط والحيوية، وما إذا كان يعيش حالة ازدهار مستمرة. ويُظهر فيشر أن هذه السمات طويلة الأمد تُعدّ محددات مهمة للسعادة المهنية، لأنها تصوغ استجابات الفرد للخبرات اليومية. وعلى المستوى الجماعي أو مستوى الوحدة التنظيمية يبرز تركيز فيشر على السعادة كما تتجلى في مجموعات العمل، إذ تتشكل من خلال المزاج الجماعي والسلوكيات المشتركة. وتظهر هنا مفاهيم مثل الروح المعنوية العامة، والرضا الوظيفي الجمعي، والنبرة الانفعالية التي تسود الفريق، ومدى اندماج أعضاء الوحدة كمجموعة واحدة، إضافة إلى مستوى الرضا عن المهام على المستوى الجماعي. ويشير فيشر إلى أهمية هذا المستوى في تفسير كيف تنتقل الانفعالات بين أعضاء الفريق، وكيف تؤثر العلاقات المهنية والانسجام الجماعي في تشكل مناخ تنظيمي داعم للسعادة أو مثبّط لها.وبذلك يوضح فيشر أن السعادة في مكان العمل تتشكل من تفاعل دينامي بين الخبرات اللحظية، والسمات الفردية المستقرة، والبنى الجماعية في الوحدات التنظيمية. وهذا التصور المتعدد المستويات يتيح فهماً أعمق لكيفية بناء الرفاهية في العمل، وكيف يمكن للإدارة أن تتدخل لتحسين السعادة ليس فقط عبر الأفراد، بل عبر البيئة التنظيمية بأكملها.

وتتسم المنظمة السعيدة بعدد من الخصائص الجوهرية التي تنعكس إيجابًا على أداء العاملين ورضاهم، من أبرزها: الإبداع والقدرة على إحداث التغيير الإيجابي، وامتلاك رؤية إيجابية تقوم على العمل بروح الفريق، بما يعزّز الانسجام بين العاملين، ويُرسّخ مبدأ التعاون، ويسهم في إيجاد بيئة عمل مناسبة ومحفزة. كما تُعَد المرونة في ساعات العمل من السمات المهمة التي تساعد الموظفين على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل وحياتهم الخاصة. وتحرص المنظمة السعيدة على أن تكون الترقيات مبنية على الجدارات والكفاءة الفعلية، بما يعزّز الشعور بالعدالة التنظيمية ويدفع الموظفين لتطوير مهاراتهم. إضافة إلى ذلك، يُعد التواصل الفعّال بين العاملين والمديرين

والاستفادة من التغذية الراجعة ركيزة أساسية لتحسين بيئة العمل ودعم التطوير المستمر. كما أن الحصول على مبالغ مالية ومكافآت جيدة يعزز من الرضا الوظيفي، ويقوي الانتماء، ويرفع من مستوى التحفيز نحو تحقيق أهداف المنظمة (التميمي , 2024).

المبحث الثالث: السعادة التنظيمية في منظمات التعليم العربية

يُعدّ مفهوم السعادة التنظيمية من المفاهيم المحورية التي حظيت باهتمام متزايد في ميدان الإدارة التربوية، لما له من دور أساسي في تحسين المناخ المدرسي وتعزيز الرضا المهني والأداء الوظيفي للعاملين. وتزداد أهمية هذا المفهوم في البيئات التعليمية التي تتسم بارتفاع مستوى الضغوط المهنية وتنوع الأدوار والمسؤوليات، الأمر الذي يجعل السعادة التنظيمية عنصرًا حاسمًا في تعزيز الانتماء والاستقرار والفاعلية التنظيمية داخل المدارس ومؤسسات التعليم. وقد كشفت الدراسات التي عرضت في هذا المبحث أن السعادة التنظيمية في البيئات التعليمية تُعدّ ظاهرة متعددة الأبعاد، تتداخل فيها الجوانب الإنسانية والمهنية والتنظيمية، مثل طبيعة علاقات الزملاء، جودة القيادة، العدالة، الاحترام، الفخر المؤسسي، والفرص المتاحة للتطوير والنمو. كما أظهرت هذه الدراسات أن مستوى السعادة يتراوح في الغالب بين المتوسط والمرتفع، وأنه يتأثر بدرجة كبيرة بطبيعة القيادة وجودة العلاقات المهنية أكثر من تأثره بخصائص العاملين الديموغرافية كالعمر أو الجنس أو مستوى التعليم. وتشير نتائج هذه الدراسات كذلك إلى أن السعادة التنظيمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالرضا الوظيفي، والأداء المهني، والالتزام، وانخفاض معدلات الغياب، إضافة إلى دورها في تعزيز مهارات الاتصال وروح الفريق وتحسين جودة المخرجات التعليمية. كما أبرزت الأدبيات الدور المحوري للقيادة في خلق بيئة عمل إيجابية تُسهم في رفع مستويات السعادة وتعزيز رأس المال النفسي للعاملين. وفي ضوء هذه المعطيات، يهدف هذا المبحث إلى تقديم رؤية تحليلية متكاملة للدراسات السابقة المتعلقة بالسعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم في الدول العربية وهي كالتالي:

أجرت العامري (2017) دراسة ميدانية بعنوان: «علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة: دراسة على مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين»، قُدِّمت كرسالة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة الإمارات العربية المتحدة. هدفت الرسالة إلى بحث علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة العين. وبلغت عينة الدراسة 688 موظفًا وموظفة من العاملين في هذه المدارس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الرضا والسعادة الوظيفية لدى أفراد العينة كانت مرتفعة إلى حدٍّ ما. كما بينت النتائج وجود علاقة طردية قوية ودالة إحصائيًا بين درجة السعادة الوظيفية ودرجة الرضا الوظيفي؛ أي أنه كلما ارتفعت درجة الرضا الوظيفي ارتفعت معها درجة السعادة الوظيفية، والعكس صحيح؛ فكلما انخفضت درجة الرضا الوظيفي انخفضت درجة السعادة الوظيفية. وتوصلت الدراسة كذلك

إلى أن درجة الرضا الوظيفي في المدارس الحكومية أقل منها في المدارس الخاصة، وأن درجة الرضا الوظيفي لدى الذكور أعلى من الإناث. كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين كل من مستوى التعليم والعمر وسنوات الخبرة وبين كل من درجة الرضا الوظيفي والسعادة الوظيفية؛ إذ كلما ارتفع مستوى التعليم والعمر وسنوات الخبرة لدى العاملين انخفضت درجة الرضا الوظيفي والسعادة الوظيفية لديهم. وفيما يتعلق بجوانب العمل، خلصت الدراسة إلى أن الجوانب المرتبطة بـ فرص الترقية، والمزايا، والحوافز، وفرص التدريب حصلت على أقل درجات الرضا بين العاملين، في حين نالت الجوانب المرتبطة بـ نمط الإدارة، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الرئيس المباشر درجات رضا أعلى مقارنةً بغيرها من الجوانب.

أجرى المصري (2020) دراسة هدفت إلى التعرّف على مدى توافر مهارات القيادة الناعمة لدى مديرات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس وعلاقتها بالسعادة التنظيمية في مدارسهن، وذلك من وجهة نظر المعلّمات. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ حجم عينة الدراسة (260) معلّمة. وتوصّلت النتائج إلى أن درجة توافر مهارات القيادة الناعمة لدى المديرات كانت كبيرة جدًّا، كما كان مستوى السعادة التنظيمية في المدارس مرتفعًا. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر مهارات القيادة الناعمة لدى المديرات ومستوى السعادة التنظيمية في مدارسهن.

قامت العريفي (2021) بدراسة بعنوان: «السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين والمشرفات». هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى السعادة المؤسسية بأبعادها التالية: المصداقية، والاحترام، والعدالة، والفخر، والعلاقات في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات. استخدمت العريفي المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (352) مشرفًا ومشرفة. وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن مستوى السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة. كما أن ترتيب أبعاد السعادة المؤسسية جاء ترتيبًا تنازليًّا وفقًا للمتوسطات الحسابية لكل بُعد على النحو الآتي: بُعد العلاقات أولًا، يليه بُعد الفخر، ثم بُعد العدالة، يليه بُعد الاحترام، وأخيرًا بُعد المصداقية. وبناءً على ما أسفرت عنه النتائج، قدّمت العريفي مجموعة من التوصيات لتعزيز معدلات السعادة المؤسسية، كان من أبرزها: تطبيق مبادئ الشفافية، والحرص على إطلاع الموظفين على كافة الحقوق والواجبات والمهام بوضوح تام، والعمل على توفير المستلزمات والوسائل والموارد التي يحتاجها الموظف لإنجاز مهامه، بالإضافة إلى تحقيق مبادئ العدالة والإنصاف عند منح فرص التدريب والتطوير لجميع العاملين.

أجرت الأسمري (2022) دراسة بعنوان: «السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية من وجهة نظر العاملين فيها». وهدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات تسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية، وذلك من خلال التعرّف على مستوى السعادة المؤسسية بأبعادها الخمسة: المصداقية، والاحترام، والعدالة، والفخر، والعلاقات من وجهة نظر العاملين في تلك البيئات. اعتمدت الأسمري المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، مستندةً إلى مقياس السعادة المؤسسية المستخدم في البيئات المهنية المختلفة. وشمل مجتمع الدراسة العاملين في بيئات العمل التعليمية في منطقة عسير خلال فترة إجراء الدراسة، أما العينة فكانت عينة بسيطة من الموظفين والموظفات العاملين في مقرات العمل التعليمية ومؤسسات المجتمع التي تقدم خدمات تعليمية، وبلغ عدد أفرادها 700 موظف وموظفة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان أبرزها أن مستوى السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر العاملين فيها. كما أظهرت النتائج ترتيب أبعاد السعادة المؤسسية على النحو الآتي: جاء بُعد العلاقات في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية، تلاه على التوالي كلٌّ من: بُعد الفخر، ثم الاحترام، ثم العدالة، ثم المصداقية، وقد جاءت موافقة العاملين على هذه الأبعاد بدرجة متوسطة بشكل عام.

قام السيلاوي (2023) بدراسة بعنوان السعادة في مكان العمل وأثرها في تحسين الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية لآراء عينة من الموظفين في قسم التعليم المهني في النجف الاشرف. وهدفت الدراسة التعرف على أثر السعادة في مكان العمل بوصفها متغيرًا مستقلاً، ممثَّلًا في أبعادها: المشاركة، والرضا الوظيفي، والالتزام العاطفي الوظيفي، في تحسين الأداء الوظيفي بوصفه متغيرًا تابعًا، من خلال أبعاده: إظهار العمل الجماعي، ومهارات الاتصال، وخدمة العملاء، والعلاقات الشخصية، والتغيب عن العمل. وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الارتباط والتأثير بين أبعاد كلٍّ من المتغير المستقل والمتغير التابع، واستجلاء آراء عينة من الموظفين في قسم التعليم المهني في مديرية تربية النجف الأشرف حول ذلك. وتنطلق الدراسة من أن البيئة السلوكية في منظمات العمل معقَّدة ومتنوعة؛ بسبب اختلاف الميول الشخصية والانفعالية للموارد البشرية، وتأثرها بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية، إضافة إلى بروز متغيرات حديثة في بيئة العمل تصعِّب من فهم السلوك البشري وتحليل حاجات الأفراد للمعلومات وللتوجيه الفعّال من قبل القادة. ومن ثمّ برزت حاجة ملحّة لتحسين الأداء الوظيفي للموظفين نظرًا لأهمية هذا الأداء وانعكاسه المباشر على المستفيدين من خدمات المنظمة. وأكدت الدراسة أن السعادة في مكان العمل تُعدّ المتغيّر الرئيس المتحكِّم في مستوى الأداء الوظيفي، وأن الأداء الوظيفي هو المحصلة النهائية التي تسعى المنظمات إلى تعظيمها، وأن تحسينه يعتمد على مجموعة من العوامل، من أبرزها: تحقيق التوازن بين العمل والحياة، وتهيئة بيئة عمل داعمة، وتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية. طُبِّقت الدراسة على عينة مكوّنة من 53 موظفًا من موظفي قسم التعليم المهني في مديرية تربية النجف الأشرف.

وأظهرت النتائج أن مستوى السعادة في مكان العمل متوافر ولكن بنسبة محدودة، بفعل مجموعة من المؤثرات والعوامل التي تحدّ من تحققها؛ مما ينعكس سلبًا على مستوى الأداء الوظيفي. وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى أن تحسين الأداء الوظيفي للموظفين ينبغي أن يكون هدفًا استراتيجيًّا للقيادة الإدارية، يمكن بلوغه من خلال توفير متطلبات السعادة في بيئة العمل؛ بما يسهم في الوصول إلى التميز وبلوغ مراتب متقدمة في جودة الأداء.

اجراء التوبي (2024) دراسة بعنوان السعادة المهنية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان. وقد سعى الباحث إلى اكتشاف على مستوى السعادة المهنية، وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين في المديريات العامة للتربية والتعليم في عمان. واستخدمت الدراسة المنهج المزجي وبلغت عينة الدراسة 450 مشارك. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: إن مستوى السعادة المهنية لدى الموظفين الإداريين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظرهم بالنسبة لمحاور أداة الدراسة كان ضمن المستوى العالي بشكل عام، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى السعادة المهنية لدى الموظفين الإداريين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان تُعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمحافظة، بينما وجدت فروق دالة في متغير المؤهل العلمي في المحور المتعلق بالعدالة ولصالح أصحاب مؤهل البكالوريوس فأقل، ولم تكن هناك فروق دالة في بقية المحاور، إن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين من وجهة نظرهم بالنسبة لمحاور أداة الدراسة كان ضمن المستوى العالي جداً بشكل عام

أجرى التميمي (2024) دراسة بعنوان «القيادة الخيِّرة لدى المديرين وعلاقتها بالسعادة التنظيمية ورأس المال النفسي للمعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل»، وقد قُدِّمت هذه الدراسة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية من جامعة الخليل في فلسطين المحتلة. وقد هدفت الدراسة إلى اختبار طبيعة العلاقة بين القيادة الخيِّرة من جهة، والسعادة التنظيمية ورأس المال النفسي لدى المعلمين من جهة أخرى، في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وسعى الباحث إلى التعرف إلى درجة ممارسة المديرين للقيادة الخيِّرة بأبعادها المتمثلة في: التحسُّس الأخلاقي، والاستغراق الإيجابي، والعمق الروحي، والاستجابة المجتمعية، كما يُدركها المعلمون.كاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لقياس العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة، اعتمادًا على مقاييس مقنَّنة، وجُمعت البيانات من خلال استبانة طُبِّقت على عينة مكوّنة من (341) معلمًا ومعلمة.وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الخيِّرة جاءت مرتفعة (موافقة كبيرة)، وأن مستوى السعادة التنظيمية لدى المعلمين مرتفع كذلك، كما أن مستوى رأس المال النفسي لديهم مرتفع. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الخيِّرة بأبعادها والسعادة التنظيمية بأبعادها لدى المعلمين، وكذلك وجود علاقة موجبة بين القيادة الخيِّرة بأبعادها ورأس المال النفسي بأبعاده.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة استمرار المديرين في تطبيق نموذج القيادة الخيِّرة في مدارسهم لما له من آثار إيجابية في بيئة العمل المدرسية، والعمل على إنشاء وحدات أو أقسام خاصة بالسعادة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم والمدارس، مع الاستمرار في الاهتمام بالحالة النفسية الإيجابية للمعلمين والمعلمات؛ بما يسهم في رفع معنوياتهم وتحسين أدائهم المهني.

أجرت أبو إرميلة (2025) دراسة بعنوان "السعادة التنظيمية وأثرها على الأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة في القدس الشرقية"، وهدف البحث إلى التعرّف إلى مستوى السعادة التنظيمية وأثرها على الأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة في القدس الشرقية، وكذلك معرفة ما إذا كان مستوى الأداء الوظيفي يختلف باختلاف المتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخدمة). اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وطُبِّقت الأداة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (212) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة في مدينة القدس الشرقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى السعادة التنظيمية ودرجة الأداء الوظيفي جاءا بدرجة متوسطة، كما بيّنت النتائج وجود أثر للسعادة التنظيمية بأبعادها "مساهمة المعلم - ثقة المعلم" في الأداء الوظيفي، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس، في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بضرورة تطوير برامج وأنشطة تعزّز من رفاهية المعلمين، وتوفير دعم نفسي ومهني لهم، وإنشاء نظام تقدير وتحفيز يهدف إلى مكافأة الأداء المتميز وتشجيع المعلمين على التفاني في عملهم.

تشير الدراسات السابقة التي تناولت موضوع السعادة التنظيمية والسعادة المهنية والرضا الوظيفي في المؤسسات التعليمية إلى مجموعة من الأنماط المشتركة والاتجاهات العامة التي تُبرز طبيعة هذا المفهوم وعلاقته بعوامل العمل المختلفة. فقد أظهرت معظم الدراسات أن السعادة التنظيمية في البيئات التعليمية تُعدّ ظاهرة متعددة الأبعاد، تتداخل فيها عناصر العلاقات الإنسانية، العدالة، الفخر المؤسسي، المصداقية، والاحترام، إلى جانب عوامل أخرى تتعلق بالقيادة والرضا الوظيفي والأداء المهني.وتتفق الدراسات في أن بُعد العلاقات هو الأكثر حضورًا وتأثيرًا في تشكيل السعادة التنظيمية لدى العاملين؛ إذ كشفت دراسات العريفي (2021) والأسمري (2022) أن بُعد العلاقات جاء في المرتبة الأولى بين أبعاد السعادة. ويُظهر ذلك أهمية الترابط الإنساني، الدعم المتبادل بين الزملاء، وجودة التواصل الإداري، وهي عناصر تُعدّ الأساس في بناء بيئة عمل إيجابية وقادرة على تعزيز الانتماء والالتزام.كما برز بُعد الفخر المؤسسي بوصفه أحد أهم محددات السعادة التنظيمية، حيث أظهرت عدة دراسات حلول هذا البعد في مراتب متقدمة، ما يدل على أن إحساس العاملين بقيمة عملهم وثقتهم برسالة المؤسسة يسهم بصورة مباشرة في رفع مستوى السعادة والرضا لديهم، ويحفزهم نحو مزيد من العطاء.في المقابل، تشير النتائج إلى أن بُعدي

العدالة والمصداقية يمثلان تحديًا مستمرًا في البيئات التعليمية، إذ احتلّا مراتب متأخرة في دراسات العامري (2017)، العريفي (2021)، والأسمري (2022). وهذا يعكس شعور العاملين بوجود فجوة في سياسات الترقية، توزيع الحوافز، إتاحة فرص التطوير، وتطبيق مبادئ الشفافية، وهي جوانب تؤثر بوضوح في مستويات الرضا ومن ثم السعادة التنظيمية.كما كشفت الدراسات عن ارتباط وثيق بين السعادة التنظيمية والأداء الوظيفي. فقد بينت دراسات السيلاوي (2023) وأبو إرميلة (2025) أن السعادة تسهم بفاعلية في تحسين الأداء داخل المؤسسات التعليمية، من خلال تعزيز مهارات الاتصال، رفع مستوى العمل الجماعي، تحسين العلاقات المهنية، وتقليل معدلات التغيب. وتدعم دراسة العامري (2017) هذا الاتجاه من خلال تأكيدها على وجود علاقة طردية قوية بين الرضا والسعادة، ما يشير إلى أن تهيئة بيئة محفزة للرضا هي المدخل الطبيعي لرفع مستوى السعادة ومن ثم الأداء.ومن جهة أخرى، يبرز الدور المحوري للقيادة في تشكيل مستويات السعادة التنظيمية. فقد أظهرت دراسات المصري (2000) والتميمي (2024) أن القيادة الإنسانية التي تتسم بالتعاطف، الأخلاق، التمكين، وتفهم احتياجات العاملين، تُعد من أبرز العوامل التي ترفع من مستوى السعادة التنظيمية وتحسن المشاعر الإيجابية لدى المعلمين وترفع رأس المال النفسي لديهم.وتشير الدراسات مجتمعة إلى أن مستوى السعادة التنظيمية في غالبية البيئات التعليمية يقع في المدى المتوسط، ما يدل على وجود فرص كبيرة للتطوير والتحسين عبر تحسين ظروف العمل وتوفير الدعم المهني والنفسي. كما أكدت نتائج عدد من الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة التنظيمية بناءً على متغيرات الجنس، الخبرة، أو العمر، مما يبرز أن السعادة التنظيمية ترتبط أساسًا بطبيعة البيئة التنظيمية نفسها أكثر من ارتباطها بخصائص الأفراد.وفي المجمل، تكشف هذه الدراسات أن السعادة التنظيمية تُعد عنصرًا جوهريًا في تحسين جودة العمل والارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وأن تطويرها يعتمد على تهيئة بيئة عادلة، داعمة، محفزة، ومرتكزة على القيادة الفعّالة والعلاقات الإنسانية المهنية التي تشكل أساس نجاح المنظمات التعليمية واستدامتها.

استنتاجات وتوصيات الدراسة

تشير الأدبيات، وتوضح نتائج الدراسات السابقة حول السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الدول العربية إلى ما يأتي من استنتاجات عامة:

- تُظهر أن مستوى السعادة التنظيمية/المؤسسية في البيئات التعليمية يتراوح غالبًا بين الدرجة المتوسطة والمرتفعة، دون الوصول إلى أقصاه.
- تؤكد أن العلاقات الإنسانية الإيجابية وجودة التواصل بين الزملاء ومع القيادات تمثّل العامل الأبرز في تشكيل السعادة التنظيمية لدى العاملين في المدارس.
- تبيّن أن شعور العاملين بالفخر والانتماء للمؤسسة ولرسالة التعليم يشكّل مصدرًا رئيسًا من مصادر السعادة في بيئات العمل التعليمية.

- تكشف أن العدالة الوظيفية والشفافية، خصوصًا في مجالات الترقيات، والحوافز، وفرص التدريب والتطوير، تمثّل جوانب ضعيفة نسبيًّا وتحتاج إلى تحسين مستمر.
- توضح أن السعادة التنظيمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالرضا الوظيفي، بحيث يؤدّي ارتفاع الرضا إلى ارتفاع مستوى السعادة المهنية، والعكس صحيح.
- تشير إلى أن توافر السعادة في بيئة العمل يسهم في تحسين الأداء الوظيفي، وتعزيز روح العمل الجماعي، ورفع مستوى مهارات الاتصال، وتقوية العلاقات المهنية، والحد من التغيب عن العمل.
- تبرز أن أنماط القيادة الإنسانية الداعمة، القائمة على الاحترام والتعاطف والتمكين والإسناد النفسي والمهني، تلعب دورًا محوريًا في رفع مستوى السعادة التنظيمية لدى المعلمين والإداريين.
- توضح أن البيئات التي تعزّز السعادة التنظيمية تميل في الغالب إلى دعم الجوانب النفسية الإيجابية للعاملين، مثل التفاؤل والمرونة والأمل والثقة بالذات.
- تفيد بأن المتغيرات الديموغرافية؛ كالجنس والعمر وسنوات الخبرة والموقع الجغرافي، لا تُعد عاملًا حاسمًا في تفسير مستويات السعادة التنظيمية مقارنةً بتأثير العوامل التنظيمية والقيادية.
- تؤكد أن السعادة التنظيمية في المؤسسات التعليمية تمثّل عنصرًا أساسيًّا في تحسين جودة العمل التربوي، وتعزيز الاستقرار الوظيفي، وضمان استدامة النجاح المؤسسي، بما يستدعي إدارتها بوصفها توجهًا استراتيجيًّا متكاملًا لا مجرَّد مبادرات مرحلية أو مناسباتية.

استنادًا إلى ما سبق عرضه من نتائج ودلالات، تُظهر هذه الورقة العلمية أن السعادة التنظيمية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي تمثل محورًا استراتيجيًا ينبغي التركيز عليه عند العمل على تطوير بيئات العمل التعليمية. إذ تبيّن أن تعزيز العلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين، وتقوية ثقافة التعاون والاحترام المتبادل، يُعدّ مدخلًا أساسيًا لرفع مستويات السعادة والانتماء للمؤسسة. كما تشير النتائج إلى أن تطوير سياسات عادلة وشفافة في الترقيات، والحوافز، وفرص التدريب والتطوير، يشكّل ضرورة لتنمية شعور العاملين بالإنصاف وتعزيز ثقتهم بالإدارة.وتخلص هذه الورقة العلمية أيضًا إلى أهمية تبنّي أنماط قيادة إنسانية داعمة، ترتكز على التعاطف والتمكين والدعم النفسي والمهني، لما لها من أثر مباشر في تعزيز السعادة التنظيمية ورفع رأس المال النفسي للعاملين في المدارس. كما يتضح أن استحداث برامج أو وحدات تُعنى بالسعادة المهنية يمكن أن يوفّر إطارًا مؤسسيًا مستدامًا لرعاية رفاهية العاملين والحد من ضغوط العمل. وبالنظر إلى الارتباط الوثيق بين السعادة التنظيمية والأداء الوظيفي، تؤكد الورقة أن الاستثمار في تعزيز السعادة المهنية ليس جانبًا ثانويًا، بل هو خيار استراتيجي يسهم في تحسين جودة الأداء، وزيادة الاستقرار الوظيفي، ورفع فاعلية المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها التربوية.

المراجع

أبو إرميلة، ميساء شعبان. (2025). السعادة التنظيمية وأثرها على الأداء الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة في القدس الشرقية. مجلة الدراسات الإستراتيجية والبحوث السياسية، مج4, ع1 ، 37 - 61.

الأسمري, مها. (2023). السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج, 15(15), 485-546. doi: 10.21608/jyse.2023.295683

التميمي, & فواز فراس. (2024). القيادة الخَيِّرة لدى المديرين وعلاقتها بالسعادة التنظيمية ورأس المال النفسي للمعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

التوبي, أ. سلام بن سالم بن سلام. (2024). السعادة المهنية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان. إبداعات تربوية, 28(1), 117-144.

السيلاوي, علي. (2023). السعادة في مكان العمل وأثرها في تحسين الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية لآراء عينة من الموظفين في قسم التعليم المهني في النجف الاشرف. مجلة الكلية الاسلامية الجامعة, 2(72), 805-832.

العامري, سالم. (2017). علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة: دراسة على مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين.

العريفي, دلال. (2021).السعادة المؤسسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين والمشرفات. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العدد 27 م 1

العقيلي, رجب. (2025). إشكالية السعادة كنظرية أخلاقية عند فلاسفة الإسلام. مجلة المختار للعلوم الإنسانية. العدد 1 المجلد 43

القبي, أبوزيد بن محمد. (2023). مفهوم السعادة وقواعدها في الإسلام دراسة عقدية. المجلة العلمية لكلية أصول الدين والدعوة بالزقازيق, 35(3), 1227-1300.

المصري، مروان وليد. (2020). درجة توافر مهارات القيادة الناعمة لدى مديرات المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس وعلاقتها بمستوى السعادة التنظيمية في مدارسهن . مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. مج. 3، ع. 4، يونيو 2020. ص ص. 1-67 تم استرجاعه من search.shamaa.org .

A.A. Sousa, C., & M.S. Carvalho, J. (2023). Happiness, Value, and Organizational Toughness: Three Concepts in Search of a Theory. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.107333

Barclay, K., McMahon, D., & Stearns, P. N. (Eds.). (2024). The Routledge history of happiness. Taylor & Francis.

Espasandín-Bustelo, F., Ganaza-Vargas, J., & Diaz-Carrion, R. (2021). Employee happiness and corporate social responsibility: The role of organizational culture. Employee Relations: The International Journal, 43(3), 609-629.

Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. International journal of management reviews, 12(4), 384-412.

Harris, H. (2018). Organizational happiness. In Oxford Research Encyclopedia of Business

McMahon, D. M. (2009). The history of happiness and contemporary happiness studies. In Happiness, economics and politics. Edward Elgar Publishing.

Mustafa, A. M. M. (2025). The Impact of Green Human Resources Management on Organizational Happiness by Application to the Faculty of Graduate Studies and Environmental Research, Ain Shams University. The Arab Journal of Administration, 45(1), 247–266.
https://doi.org/10.21608/aja.2024.275457.1608

Stearns, P. N. (2020). Happiness in world history. Routledge.

Tore, E., & Duman-Saka, B. (2023). The Relationship between Teacher Leadership and Organizational Happiness of Secondary School Teachers. European Journal of Educational Management, 6(4), 247-259.

Vatansever Bayraktar, H., & Girgin, S. (2020). The examination of teachers' levels of organizational happiness. Journal of Education and Learning.

Wright, T. A. (2004). The role of "happiness" in organizational research: Past, present and future directions. In Exploring interpersonal dynamics (pp. 221-264). Emerald Group Publishing Limited.

تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية

تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية

إعداد

1. **د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود**
2. أبوبكر عبد الله بولي طالب دراسات عليا، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
3. حصه دبيان السبيعي- طالبة دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود
4. خالد محمد العجلان-- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود
5. خليل محمد الغامدي-- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود
6. راكان عبدالعزيز الدويس :طالب مرحلة الدكتوراه بجامعة الملك سعود
7. سارة حامد العتيبي-طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود
8. سعود محمد الضفيان-طالب دراسات عليا، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
9. عبدالله عايش الحارثي-- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود
10. مشعل شافي الشهري- طالب دراسات عليا بقسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طرق مساهمة معايير الاعتماد المدرسي في تعزيز مبادئ الحوكمة في المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته أهداف وأسئلة الدراسة. وتمت دراسة معايير إحدى هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة المختصة باعتماد مؤسسات التعليم العام، حيث تم ترجمتها ثم تحليلها واستخلاص مبادئ الحوكمة الواردة في تلك المعايير. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الاعتماد المدرسي تتماشى بشكل كبير مع مبادئ الحوكمة، إذ تسهم هذه المعايير في تعزيز الشفافية، والإفصاح، والمساءلة، والعدالة، والمسؤولية، والامتثال القانوني، بالإضافة إلى التأكيد على النزاهة. كما اقترحت الدراسة سبلًا للاستفادة من دلالات الحوكمة في معايير الاعتماد المدرسي لتطوير المدارس الأهلية السعودية، وطرحت عددًا من التوصيات.

الكلمات الاستدلالية: الاعتماد, الاعتماد المدرسي, الحوكمة, الشفافية , المساءلة, المدارس الاهلية

Improving governance practices in private schools in Saudi Arabia by implementing an international school accreditation model.

The current study aims to reveal the patterns in which school accreditation standards contribute to enhancing governance principles in private schools in the Kingdom of Saudi Arabia. The study used the descriptive analytical approach because it is appropriate for the objectives and questions of the study. The standards of one of the accreditation bodies in the United States specialized in accrediting public education institutions were studied, where they were translated, then analyzed, and the governance principles contained in those standards were extracted. The study results showed that school accreditation standards are mainly in line with governance principles, as these standards enhance transparency, disclosure, accountability, justice, responsibility, legal compliance, and emphasizing integrity. The study also suggested practical ways to benefit from the implications of governance in school accreditation standards to develop Saudi private schools and put forward several recommendations that can be implemented effectively.

Keywords: accreditation, school accreditation, governance, transparency, accountability, private schools

المقدمة:

تميَّزَت الولايات المتحدة الأمريكية بمجال الاعتمادات لمؤسَّسات التعليم، فهي دولة رائدة في هذا المجال، ولديها خبرات تقترب من قرنين ونصف من الزمان فيه، فقد تأسَّسَت أوَّل وكالة للاعتماد في نيويورك، وهي جامعة ولاية نيويورك عام 1787م، واستمرَّت هذه الوكالة حتى عام 1914م. أمَّا البداية الفعلية لمنظَّمات الاعتماد في الولايات المتحدة فقد كانَت بعد الحرب الأهلية التي انتهَت عام 1865 م لتبدأ الولايات المتحدة فصلًا جديدًا، حيث تحوَّلَت البلاد في نهاية القرن التاسع عشر إلى دولة متطوِّرة في كثير من المجالات، ومن ضمنها التعليم العالي، حيث استفادَت من تجربة ألمانيا في التعليم العالي. وفي العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر صدرَت قوانين من الكونغرس متعلِّقة بالتوسُّع في تأسيس مؤسَّسات تعليم عالٍ مموَّلة حكوميًّا، وهذا أمرٌ أدَّى إلى زيادة عدد الكليات والجامعات؛ مما ساهم في ضرورة وجود جهات مستقلَّة لمعالجة الجودة المتفاوتة للتعليم في الكليات قبل وضع المعايير الرسمية؛ لضمان الاتساق والمساءلة عبر المؤسَّسات التعليمية(Harcleroad, 1980).

وفي سبعينيات القرن التاسع عشر، اتحدَت مجموعات من الكليات والمدارس الثانوية لوضع معايير للقبول في التعليم؛ للتأكُّد من استعداد الطلاب للكلية، وتم تأسيس إحدى هيئات الاعتماد، ومن ثم تم تأسيس العديد من هيئات الاعتماد المستقلَّة. وفي أعقاب الحرب العالمية الثانية وفي سبيل تطوير مهارات المحاربين القدامى في الجيش الأمريكي للانخراط بسوق العمل، قامت الحكومة الفيدرالية بتصميم برنامج لتمويل الدراسة في مؤسَّسات التعليم العالي للمحاربين القدامى، وقد تم تأسيس الكثير من مؤسَّسات التعليم العالي في تلك الفترة؛ للاستفادة من التحاق عدد كبير من العناصر السابقة للجيش في مؤسَّسات التعليم؛ للاستفادة من الإيرادات الحكومية في تحقيق الربحية، وساهم التوسُّع السريع في التساؤل عن جودة أنظمة التعليم في تلك المؤسَّسات؛ مما ساهم في ضرورة وضع قيود على مؤسَّسات التعليم العالي، لذلك استعانَت الحكومة بوكالات الاعتماد لتحديد المؤسَّسات التي يمكنها الحصول على المساعدات والفوائد في تلك الحقبة من العقدين الخامس والسادس من القرن الميلادي المنصرم، وفي عام 1965 م صدر قانون التعليم العالي، الذي نصَّ على أن المؤسَّسات التعليمية لا بُدَّ أن تحصل على الاعتماد المؤسَّسي من الوكالات؛ حتى تتأهَّل لمبادرات المساعدات الطلابية الفيدرالية، مؤكِّدًا على دور الاعتماد في دعم المساءلة ومعايير جودة التعليم(Harcleroad, 1980).

وارتبطت هيئات الاعتماد تاريخيًّا بمؤسَّسات التعليم العالي في الولايات المتحدة أكثر من المدارس؛ وذلك بسبب أن الدعم المالي الفيدرالي كان أكبر لقطاع التعليم العالي من قطاع التعليم العام وأكثر أقدمية كذلك، حيث كانَت هناك قوانين تدعم تمويل مؤسَّسات التعليم العالي منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر (البشر، 2024)، بينما لم تتلقَّ مؤسَّسات التعليم العام تمويلًا فيدراليًّا إلَّا في النصف الثاني من القرن العشرين. وتزايدَت أهمية الاعتمادات المدرسية على مستوى الولايات الأمريكية، وأصبحَت الاعتمادات المدرسية شرطًا لاستمرارية المدارس الثانوية في بعض الولايات، كما

أن بعض الولايات تشترط الحصول على الاعتمادات من للمدارس الأهلية. وبرزَت أهمية الاعتمادات المدرسية في الولايات المتحدة أكثر من غيرها؛ كون أن النظام التعليمي غير مركزي، فالتعليم من مسؤوليات الولايات وليس الحكومة المركزية، وكل ولاية مقسَّمة إلى مُقاطعات أو مناطق تعليمية، هي التي تُدير عملية التعليم فيها في ضوء القوانين والتنظيمات الصادرة من السُّلطات الرسمية في واشنطن، والتي تُتابَع بواسطة وزارة التعليم الفيدرالية في واشنطن، وكذلك فإن مسؤولي المناطق التعليمية يجب أن يُطبِّقوا قوانين وتشريعات الولاية المتعلِّقة بالتعليم، ويرقب تلك المقاطعات التعليمية إدارة تعليم في كلِّ ولاية. كما أنه لا يُوجد مناهج وطنية أو مناهج موحَّدة على مستوى الولاية، فهناك فقط معايير عامَّة تتماشى معها المدارس العامة والأهلية، لذلك من الأهمية بمكان التأكُّد من جودة الممارسات في تلك المدارس من خلال منح الاعتمادات المدرسية، وقد أدَّى توسُّع الاعتمادات المدرسية في الولايات المتحدة إلى توسُّعها في العالم لتُصبح ممارسة تستفيد منها جميع الدول المهتمَّة بتطوير مؤسَّساتها التعليمية، ومنها المملكة العربية السعودية، وقد تأسَّسَت هيئة تقويم التعليم في عام 2004 م بالمملكة، لتكون الهيئة الوحيدة في المملكة التي تمنح الاعتمادات للمدارس والجامعات.

مشكلة الدراسة:

تشهد المملكة العربية السعودية توسُّعًا ملحوظًا في برامج خصخصة القطاع العام في إطار رؤية 2030. وقد أُطلِق في عام 2018 برنامج التخصيص، الذي يُعدُّ أحد البرامج الرئيسة المتماشية مع رؤية السعودية 2030. ويهدف البرنامج إلى دعم نمو الاقتصاد الوطني، وتعزيز دور القطاع الخاص، مع تحديد الأُصُول والخدمات والموارد الحكومية القابلة للتخصيص في عدة قطاعات. كما يسعى إلى تحسين جودة وكفاءة الخدمات المقدَّمة وتقليل تكلفتها على الأفراد والشركات، مع التركيز على تطوير قطاعات حيوية، من بينها قطاع التعليم(برنامج التخصيص, 2024). و تستهدف وزارة التعليم السعودية رفع نسبة الطلاب الملتحِقين بالتعليم الأهلي، وقد قامَت في السنوات الأخيرة بخصخصة عددٍ من القطاعات التعليمية. ومع التطوُّرات الحالية، من المتوقَّع أن تشهد المرحلة المقبِلة توسُّعًا أكبر وبرامج جديدة تهدف إلى زيادة نسبة تقديم الخدمات التعليمية لِمَا قبل الجامعية عبر القطاع الخاص (صحيفة أرقام, 2017). كما يشهد القطاع التعليمي الأهلي نموًّا ملحوظًا، إذ تسعى العديد من المؤسَّسات إلى الاستفادة من فُرص خصخصة قطاع التعليم، وهو توجُّه مشروع. ومع ذلك، تبرز مخاوف من أن تسعى بعض المدارس الأهلية إلى تحقيق الربحية على حساب الجودة والإدارة السليمة، وهو تحدٍّ واجهته دولٌ أخرى سبقتنا في هذا المجال، مثل الولايات المتحدة. لذلك، ينبغي وضع ضوابط صارمة للمدارس الأهلية الراغبة في الاستفادة من برامج الخصخصة المحتملة في المملكة، مثل القسائم التعليمية أو برامج الإحلال أو غيرها من أنواع الخصخصة.

وأحد الحلول الفعَّالة لضمان جودة التعليم الأهلي هو إلزام المدارس بالحصول على الاعتماد المدرسي من جهاتٍ مُعترَفٍ بها محليًّا أو إقليميًّا أو دوليًّا، حيث يضمن الاعتماد وجود نظام فعَّال لضمان الجودة، كما يثبت تبنِّي المدرسة لمبادئ الحوكمة التي تُقلِّل من فُرص الفساد الإداري، مثل التلاعبات المالية وتضارب المصالح. ويُتوقَّع أن ينعكس تطبيق هذه الإجراءات إيجابيًّا على استقرار المدارس الأهلية في المملكة، مما يُعزِّز دورها كمؤسَّسات تُساهم في تطوير رأس المال البشري وإعداد الأجيال القادمة. إن ضمان استمرارية هذه المؤسَّسات وفاعليتها يُعدُّ أمرًا بالغ الأهمية، ما يستدعي العمل على تطويرها والمحافظة عليها لتحقيق أهداف رؤية السعودية 2030. وقد تم اختيار معايير اعتماد المدارس الأهلية في إحدى هيئات الاعتماد الشهيرة، وهي رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات التي تأسَّست عام 1885م كنموذج لتعزيز الحوكمة في المدارس الأمريكية، وكذلك سُبل الاستفادها منها محليًّا، ومن أهمِّ مبرِّرات استخدام معايير الاعتماد المدرسية الأمريكية قِدَم الولايات المتحدة في مجال الاعتمادات المؤسَّسية والبرامجية في التعليم العام والعالي، والتي أصبحَت مرجعًا لجميع العالم في الاعتمادات المرتبطة بمؤسَّسات التعليم.

أسئلة الدراسة:

س1: ما هي معايير الاعتماد المدارس الأهلية لرابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والجامعات؟

س2: ما هي مبادئ الحوكمة التي تتضمَّنها معايير الاعتماد للمدارس الأهلية لرابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والجامعات؟

س3: ما سُبُل الاستفادة من دلالات الحوكمة في معايير الاعتماد المدرسي لرابطة (نيو إنجلاند) في تطوير ممارسات الحوكمة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

- تعرُّف مفهوم الاعتماد المدرسي.
- معرفة مفاهيم الحوكمة وأهميتها.
- تعرُّف المعايير العالمية للاعتماد المدرسي.
- معرفة دلالات مبادئ الحوكمة في معايير الاعتماد المدرسية.
- تقديم مقترح للاستفادة من معايير الاعتماد العالمية في تطوير سياسات الحوكمة في المدارس الأهلية بالسعودية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في كونها الدراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي تبحث عن دور الاعتماد المدرسي في تعزيز مبادئ الحوكمة في المدارس الأهلية. كما تُحاول الدراسة أن تقترح سُبُل الاستفادة من ممارسات الحوكمة المتضمَّنة في المعيار في تطوير سياسات حوكمة في المدارس الأهلية السعودية. وقد تم اختيار معايير رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والكليات الأهلية الصادرة عام 2023 لعدة أسباب، ومن ضمنها: أن الرابطة واحدة من أقدم هيئات الاعتماد المدرسي في العالم،

حيث تأسَّست في نهاية القرن التاسع عشر، واستمرَّت إلى اليوم؛ مما يدلُّ على تراكمية الخبرات في تطوير المعايير، كما أن رابطة (نيو إنجلاند) هي واحدة من أكبر هيئات الاعتماد المدرسي في الولايات المتحدة المستقلة. كما أن هذه المعايير مخصَّصة للمدارس الأهلية، مما يُعطي المدارس الأهلية معاييرها الخاصة عن المدارس العامة؛ كون أن المدارس الخاصة لديها الكثير من الصلاحيات مقارنة بالمدارس العامة، ولديها الكثير من الملفات المالية تميِّزها عن المدارس الحكومية محدودة الموارد.

الإطار النظري:

أوَّلًا: الاعتماد المدرسي:

الاعتماد المدرسي: هو عملية تقويم أداء المدارس بواسطة هيئة متخصِّصة في ضوء معايير محلية ودولية تُشير إلى معايير الاعتماد المدرسي (الربادي, 2020, ص: 105) . وتُعرِّف هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية الاعتماد المدرسي بأنه: الاعتراف الرسمي للمدرسة -من قِبَل الهيئة أو من قِبَل جهات الاعتماد العالمية المرخَّصة منها- باستيفائها معايير الجودة المعتمدة محليًّا ودوليًّا (هيئة تقويم التعليم والتدريب, 2024). وتُوضِّح هيئة تقويم التعليم والتدريب تعريفها لمفهوم الاعتماد المدرسي بأنه: اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو أي جهة مرخَّصة منها يقضي باستيفاء المدرسة شروطه ومعاييره، ويُزمَّن بفترة محدَّدة. وهو عملية اختيارية تُقدَّم للمدارس الأهلية والعالمية، تمرُّ -في إجراءاتها- بمراحل ثلاث تبدأ بالتهيئة والترشيح، ثم التقويم الذاتي والخارجي، وتنتهي بحصول المدرسة على الاعتماد الكامل لمدة خمس سنوات، أو المشروط لسنتين.

أهمية الاعتماد:

وفقًا لتقرير لكوجينا (2023) وهي إحدى المنظَّمات المستقلَّة غير الربحية التي تعتمد المدارس ومؤسَّسات التعليم العالي فإنَّ الاعتماد المدرسي يُعدُّ بالغ الأهمية لجميع أصحاب المصلحة في التعليم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، بما في ذلك الطلاب والأُسَر وأفراد المجتمع والمؤسَّسات التعليمية ما بعد الثانوية، فضلًا عن صنَّاع السياسات المتعلِّقة بالتعليم. ويستثمر الطلاب والأُسَر والمجتمعات قدرًا كبيرًا من الوقت والموارد المالية في التعليم ما قبل الجامعي، لذلك يُوفِّر الاعتماد الإقليمي ضمانًا بأن المؤسَّسات التي يتعلَّم بها الطلاب تُدار جيدًا، وذات جودة كافية، كما تهتمُّ الاعتمادات في مساعدة الطلاب وأولياء الأمور في معرفة :

- أن هناك ممارسة للجودة في المدارس التي يتعلَّم بها أبناؤهم.
- أن الشهادات الممنوحة تفي بالمعايير المتفَق عليها من قِبَل الجهة المانحة للاعتماد، وكذلك معايير سوق العمل.
- إمكانية نقل الوحدات الدراسية من مدرسة معتمَدة إلى أخرى معتمَدة، والأمر ينطبق على مؤسَّسات التعليم العالي.

•يُساهم اعتماد المدرسة والجامعة في ثقة المؤسَّسات والشركات بخريجي مؤسَّسات التعليم، ويمنحهم فُرصًا أكبر من أقرانهم الذين يدرسون في مدارس غير معتمَدة.

كما يُوفِّر الاعتماد المدرسي الكثير من النقاط الإيجابية للمدارس والكوادر العاملين فيها، ومنها:

•التركيز على تحسين بيئات التدريس والتعلُّم.

•اكتشاف نقاط القوة والضعف والتي تعكس الأسباب الجذرية للتحسين.

•تحديد الممارسات الفعَّالة التي تدعم نجاح الطلاب وتُعزِّز من تحصيلهم العلمي.

•ضمان التحسين المستمر وضمان وجود نظام لضمان الجودة وجعله جزءًا من ثقافة المدرسة والمنطقة؛ لضمان استجابتها لعالم متغيِّر باستمرار.

وهناك انعكاسات إيجابية للاعتماد المدرسي على مؤسَّسات التعليم العالي، فمؤسَّسات التعليم العالي تحتاج إلى التحقُّق من أن الطلاب الذين يتقدَّمون بطلبات القبول في مؤسَّسات التعليم العالي التحقوا وتخرَّجوا في مدارس ثانوية ومناطق مدرسية لديها معايير عالية من الجودة التعليمية، ويضمن الاعتماد للكليات والجامعات ما يأتي:

•تركيز المدارس على إعداد الطلاب للالتحاق بمؤسَّسات التعليم العالي.

•يُعزِّز الاعتماد المدارس في أنظمة المساءلة والاعتماد الإقليمي في تحسين التعليم من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر.

•يضمن الاعتماد المدرسي تصميم البرامج المدرسة لإعداد الطلاب للعالم المتغيِّر باستمرار الذي سيعيشون فيه ويعملون ويتعلَّمون به.

•يُساهم الاعتماد المدرسي في إعطاء موثوقية في أن الطالب المتحصل على الشهادة الثانوية العامة قادر على إكمال مسيرته في مؤسَّسات التعليم العالي بنجاح.

ثانيًا: الحوكمة:

مفاهيم الحوكمة:

إنَّ مفهوم "الحوكمة" له جذورُه الاريخية في الأدبيَّات الإنجليزية منذ القرون الوسطى، ولكنَّه كان مرتبطًا دائمًا بمعانٍ تتعلَّق بالسياسة والحُكم. وقد استُخدِم هذا المصطلح من قبل استخدامه في اللغة الإنجليزيةٍ كذلك، فوفقًا لدراسة أجراها (أبو النصر, 2015) يرجع أصل كلمة (حوكمة) في الأدبيات الغربيَّة إلى كلمة إغريقية قديمة تُعبِّر عن قُدرة قائد أو ربَّان السَّفينة ومهاراته في قيادة السفينة وسط الأمواج والأعاصير والعواصف, وما يمتلكه من قيم وأخلاقيات نبيلة وسلوكيات شريفة في الحفاظ على أرواح وممتلكات الركَّاب, فإذا ما وصل بالسفينة إلى بَرِّ الأمان، وعاد وحقَّق مهمَّته بسلام ... أطلق عليه خُبراء البحار "القبطان المتحوكم جيدًا". ولكن في العقود الأخيرة من القرن الميلادي السابق اتَّسع استخدام هذا المصطلح ليشمل أنظمة وممارسات المنظَّمات الربحية وغير الربحية، وبشكل عام تعني الحوكمة في المفاهيم المعاصرة: وجود نُظُم تحكم العلاقات بين

الأطراف الأساسية في الشركات من أعضاء مجلس الإدارة والإدارات التنفيذية والمساهمين؛ بهدف تحقيق العدالة والشفافية وتعزيز المساءلة ومكافحة الفساد الإداري؛ بهدف حماية المنظمة، وضمان تحقيقها لأهدافها الإستراتيجية (مركز ابو ظبي للحوكمة، 2024).

ووفقًا لمركز أبوظبي للحوكمة (2024) فإنَّ أهمَّ الأسباب للحاجة للحوكمة قضايا تاريخية متعلِّقة بالفساد الإداري لعدد كبير من الشركات الكبرى حول العالم، ساهمَت في إحداث كوارث اقتصادية على الصعيد الوطني والعالمي. وقد برزَت الحاجة إلى الحوكمة في العديد من الاقتصادات المتقدِّمة والناشئة خلال العقود الأخيرة، خاصة بعد الأزمات الاقتصادية والانهيارات المالية التي شهدَتها دول شرق آسيا وأمريكا اللاتينية وروسيا في تسعينيات القرن العشرين، إضافة إلى الأزمة المالية العالمية التي أثَّرَت بشكل كبير على الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا في السنوات الأخيرة. ومن أبرز هذه الأزمات تلك التي اجتاحَت دول جنوب شرق آسيا، مثل ماليزيا وكوريا الجنوبية واليابان، في عام 1997. و أسفرَت هذه الأزمة عن تعرُّض العديد من الشركات الكبرى لأزمات مالية خانقة كادت أن تُؤدِّي إلى انهيارها، وهو الأمر الذي استدعى وضع قواعد للحوكمة؛ تهدف إلى تنظيم العلاقة بين جميع الأطراف ذات الصلة في الشركات.

وازدادت أهمية الحوكمة مع اتجاه العديد من دول العالم نحو تبنِّي النُّظُم الاقتصادية الرأسمالية، التي تعتمد إلى حدٍّ كبير على القطاع الخاص؛ لتحقيق معدَّلات نمو اقتصادي عالية ومُستدامة. ومع توسُّع المشروعات وانفصال الملكية عن الإدارة، سعَت هذه المشروعات إلى إيجاد مصادر تمويل أقلَّ تكلفة من الاقتراض التقليدي، مما دفعها إلى اللجوء إلى أسواق المال. وقد ساهم تحرير الأسواق المالية في زيادة غير مسبوقة في تدفُّق رؤوس الأموال عبر الحدود. إلا أن هذا التوسُّع الكبير في حجم الشركات، إلى جانب انفصال الملكية عن الإدارة، أدَّى إلى ضعف آليات الرقابة على تصرُّفات المديرين؛ مما تسبَّب في وقوع العديد من الشركات في أزمات مالية. ومن الأمثلة البارزة على ذلك، فضيحة شركة "إنرون" الأمريكية، التي كانت نتيجة لتهاوُن المدقِّقين الخارجيين مع مجلس الإدارة، إضافة إلى عدم مصداقية التقارير المالية الصادرة عن الشركة. وقد أسفَر ذلك في النهاية عن انهيار الشركة. واستجابةً لهذه الأحداث، أصدرَت الجهات الرقابية في الولايات المتحدة الأمريكية قانون "ساربينز- أوكسلي" عام 2002م؛ بهدف تعزيز الشفافية، وتنظيم عمل شركات المساهمة العامة، وضمان رقابة فعَّالة. (مركز أبي ظبي للحوكمة, 2024, ص: 6).

مبادئ الحوكمة:

ليس هناك مبادئ للحوكمة محدَّدة متفَّق عليها بين الباحثين والمنظَّمات، فكلُّ باحث ومنظمة لها مبادئها ومعاييرها الخاصة بها؛ كون أن المصطلح يُعتبر حديثًا نسبيًّا وفيه مرونة تسمح بتعدُّد الآراء، ومن ضمن أمثلة مبادئ الحوكمة ما يأتي:

مبادئ الحوكمة التي تعتمد الأمم المتحدة عليها لعام 2009م، وهي:

- المشاركة.
- سيادة القانون.
- الشفافية.
- الاستجابة.
- توافقية التوجُّه.
- العدالة والشمولية.
- الفاعلية والكفاءة.
- المساءلة.

ويحدد أبو النصر (2015) معايير للحوكمة وهي كالتالي:

- النزاهة
- الشفافية
- المساءلة
- المحاسبية
- التمكين
- الشرعية
- الفاعلية
- الكفاءة
- سيادة القانون
- العدالة
- الاستجابة للمطالب والاهتمام بالشكاوي.
- نُظُم المعلومات، (أبو النصر, -2015 ص: 39).

فوائد الحوكمة للمدارس الأهلية:

هناك العديد من الفوائد للمدارس الأهلية لتطبيق مبادئ الحوكمة، حيث تُساهم في وضع إطار عام يضمن عدم تفشِّي الفساد الإدراي وتقديم مصلحة المدرسة كمنظمة على جميع المصالح الشخصية للأشخاص النافذين فيها؛ لضمان استمراريتها وتحقيق أهدافها الإستراتيجية، ومن ضمن فوائد الحوكة للمدارس الأهلية.

•الشفافية والإفصاح: يُساهم الشفافية والإفصاح في تعزيز الثقة بين المدارس الأهلية والأطراف المعنية بها. تعني الشفافية الانفتاح والابتعاد عن الغموض أو السرية أو التضليل، وهناك نماذج مثالية لممارسة الحوكمة في المدراس الأهلية في السعودية مثل مدارس الظهران الأهلية، وهي من المدارس الرائدة، وتنشر تقاريرها للعلن بشكل دوري، وهي ممارسة يجب تعميمها على المدارس الأهلية في المملكة، خاصة تلك التي ترغب في عقد شراكات مع الجهات الحكومية.

•المساءلة: تُتيح الحوكمة للمُساهمين وأصحاب المصلحة مثل أولياء الأمور في الحقِّ في مساءلة الإدارة التنفيذية للمدارس الأهلية عن أدائها وجودتها وممارساتها الإدارية .

•المسؤولية: تهدف أنظمة الحوكمة إلى تعزيز الإحساس بالمسؤولية لدى جميع المستويات الإدارية في المدارس الأهلية، سواء مجلس الإدارة أو الإدارة التنفيذية. ويتوجَّب على كلِّ عضو إدارة في تلك المدارس التصرُّف بمستوى عالٍ من الأخلاق المهنية، خاصة وأنَّه سوف يكون هناك مساءلة قانونية عن أيِّ اختراق مثل تضارب المصالح، فقد يعمد عضو في مجلس إدارة المدارس إلى ترسية مشاريع متعلِّقة بالمدرسة على شركاته الخاصة، وهذا أمرٌ مُضرٌّ بتلك المدارس، خاصة إذا كانت المدارس الأهلية تموَّل بشكل جزئي أو كليٍّ مِن أموال عامة.

•المساواة: تُركِّز المساواة في حوكمة المدارس الأهلية على ضمان معاملة عادلة لجميع الأطرف من ذوي المصلحة.

وتُوفِّر الاعتمادات المدرسية ضمانات أساسية لصنَّاع السياسات التعليمية والحوكمة؛ للتأكُّد من أن الاستثمارات المالية الموجَّهة للمدارس تُسهم بشكلٍ فعَّال في تحقيق عائد كبير على الاستثمار في رأس المال البشري. هذا العائد يتجلَّى في إعداد مواطنين متعلِّمين بشكل جيد وقوة عاملة مؤهَّلة للعمل والإنتاج. كما تضمن الاعتمادات المدرسية لصنَّاع القرار والسياسات التعليمية ما يأتي:

•الشفافية: إظهار الوضوح التام بشأن الخدمات الأكاديمية وغيرها من الخدمات التعليمية المقدَّمة.

•المسؤولية المالية: الالتزام بإدارة الموارد المالية بحكمة، والاستثمار في التحسين المستمر للجودة لتلبية احتياجات الطلاب والمجتمعات.

•تحقيق العدالة التعليمية: الاستجابة لمجموعة واسعة من احتياجات الطلاب بهدف تقليص فجوة التفاوت وضمان فرص تعليمية متساوية (Elgart, 2023).

•الدراسات السابقة

•أوَّلًا: الدراسات عن الاعتماد:

•أجرَت عون (2015) دراسة بعنوان: "واقع جاهزية مديرات المدارس لتحقيق الاعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، وقد اعتمدَت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لتقييم الوضع الحالي وتحليل مُعطياته. كما استخدَمَت الاستبانة كآداة رئيسية لجمع المعلومات، وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة 178 قائدة مدرسة ممن يعملْن في مدارس التعليم العام الثانوية في مدينة الرياض، وبلغَت عينة الدراسة 43 قائدة. وهدفَت هذه الدراسة إلى: تعرُّف واقع ثقافة المديرات لتطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة لتوكيد الجودة والحصول على الاعتماد المدرسي، وتعرُّف الاحتياجات التدريبية اللازمة للمُديرة والتحدِّيات التي تُواجهها في سبيل الحصول على الاعتماد المدرسي. وكان من أبرز نتائج الدراسة: ظهور تفاوُت في مستوى جاهزية مُديرات المدارس لتحقيق الاعتماد المدرسي، حيث برزَت بعض التحدِّيات في تطبيق المعايير المطلوبة، مع وجود جوانب إيجابية تتعلَّق بالقُدرات الإدارية والقيادية لبعض المديرات.

•أجرى (آل إدريس, 2016) دراسة هدفَت لاكتشاف أبرز الصعوبات التنظيمية والداخلية والخارجية التي تُواجه المدارس الأهلية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مالكي المدارس. ومن أبرز نتائج الدراسة، اعتقاد ملاك المدارس أنَّ اللوائح والأنظمة الحالية غير كافية لتنظيم قطاع التعليم الأهلي، وأن أبرز الصعوبات الداخلية التي تُواجه التعليم الأهلي هي استمرار جودة التعليم، وتطوير إمكانات المدرسة، والمحافظة على المستوى التعليمي الذي حقَّقته. ووجدَت نتائج الدراسة أنَّ الصعوبات الخارجية تتمثَّل في التشدُّد في الاشتراطات التي تتوالى على المدارس الأهلية من الجهات الحكومية ذات العلاقة بقطاع التعليم الأهلي. وقد أشارت النتائج إلى أن الآليات التي يمكن من خلالها مُواجهة هذه التحديات تتمثَّل في ثبات ومرونة اللوائح والأنظمة التي تحكم هذا القطاع. وكان من توصيات الدراسة: الاستمرار في دعم قطاع التعليم الأهلي، وتذليل الصعوبات التي تُواجهه، وكذلك أخذ رأي ملاك المدارس الأهلية في الاشتراطات التي تفرضها الجهات الحكومية ذات العلاقة بالتعليم الأهلي.

•جاءت دراسة الصبحي (2018) بعنوان: "دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية"، وقد هدفَت الدراسة إلى الكشف عن دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وقد بلغَت عينة الدراسة (348) مشرفًا تربويًّا من جميع المناطق التعليمية، وتوصَّلَت نتائج الدراسة إلى أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية جاءَت متوسِّطة، وتوصَّلَت الدراسة إلى وجود فروق في استجابة عينة الدراسة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وقد

جاءَت النتائج لصالح أصحاب الخبرة أقل من عشر سنوات، وتمثَّلت أبرز توصيات الدراسة في: إشراك كلِّ العاملين في الإشراف التربوي في إعداد وتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام، وتدريبهم على ممارستها؛ حتى تكون موجِّهة لأدائهم.

•أجرى العنزي (2019) دراسة جاءت بعنوان: "مدى تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس الوحدة العربية الحديثة"، وقد هدفَت الدراسة إلى تعرُّف درجة تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس الوحدة العربية الحديثة، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عددها (160) مدرسًا وإداريًّا، وتوصَّلَت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس الوحدة العربية الحديثة جاءَت متوسِّطة، وتمثَّلَت أهم توصيات الدراسة في: أنه يجب على الإدارة المدرسية في مدارس الوحدة العربية الحديثة العمل على تطوير وتحسين العمل من خلال تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي؛ لتتمكَّن المدرسة من تحقيق التميُّز، والبقاء في المنافسة مع المدارس الأخرى.

•أجرى برناوي وعلي (2019) دراسة بعنوان: "الأداء المهني لمعلِّم العلوم الطبيعية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي"، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمَت الدراسة استبانة مكوَّنة من 163 بندًا موزَّعة على أربعة مجالات رئيسية، وهي: تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، تقويم الدروس، ومهنية التعليم. وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة 171 معلمًا للعلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة المدينة المنوَّرة، حيث تم اختيارهم عشوائيًّا من المدارس الحكومية النهارية. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أنه لا يُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات الأداء المهني لمعلِّمي العلوم الطبيعية في مجالات الدراسة المختلفة بالنسبة لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، والتخصُّص. وأوصَت الدراسة بتفعيل تبادل الخبرات بين معلِّمي التخصُّص الواحد من خلال التعاون مع الدول الأخرى، وخاصة ذات التقدُّم العلمي.

•كما أجرى محروس وآخرون (2020) دراسة بعنوان: "تطوير معايري خُطط التحسين لمدارس التعليم الأساسي المعتمدة في ضوء التجارب والنماذج المعاصرة في الاعتماد التربوي"، وقد هدفَت الدراسة إلى تعرُّف تطوير معايير خُطط التحسين وتطوير مدارس التعليم الأساسي المعتمَدة في ضوء التجارب والنماذج المعاصرة في الاعتماد التربوي، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وقد تكوَّنَت عينة الدراسة من (83) موظفًا، وتوصَّلَت نتائج الدراسة إلى محدودية تطوير معايير خُطط التحسين وتطوير مدارس التعليم الأساسي المعتمَدة في ضوء التجارب والنماذج المعاصرة في الاعتماد التربوي، وضعف إعداد العاملين في المدارس على تطوير معايير خُطط التحسين لمدارس التعليم الأساسي المعتمَدة في ضوء التجارب والنماذج المعاصرة في الاعتماد التربوي، وجاءت أبرز توصيات الدراسة كالآتي: ضرورة التقويم الشامل

للعملية التعليمية دون الاكتفاء بتقويم تحصيل المتعلِّمين فقط، وضرورة المراجعة الدورية المستمرة للمؤسَّسات التعليمية وتقويمها داخليًّا وخارجيًّا، وفق ضوابط ومعايير محدَّدة.

•أجرَت المحروقية (2021) دراسة بعنوان: "بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عمان"، وقد اعتمدَت الباحثة على المنهج الوصفي، كما استخدمَت الاستبانة التي تضمَّنَت معايير ومؤشِّرات إجرائية للتقويم والاعتماد المدرسي، بُنِيَت بالاستناد إلى نماذج محلية وإقليمية ودولية. وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة 490 مشاركًا موزَّعين على خمس محافظات تعليمية في سلطنة عمان، وشملت مُديرين، ومُساعدي مُديرين، ومُعلِّمين أوائل، ومُشرفين. وكان من أبرز نتائج الدراسة: التوصُّل إلى 10 معايير أساسية تشمل: الموارد البشرية، البيئة المدرسية، المناخ التربوي، المناهج وطرق التدريس وتقويم التحصيل الدراسي، وأثبتَت قائمة المعايير صلاحيتها من حيث الصدق والثبات. وأوصَت الدراسة بضرورة العمل على نشر المعايير وآليات توظيفها لكافة شرائح المجتمع المدرسي بمن فيهم الطلبة وأولياء الأمور، واستخدام المعايير المقترحة في عمليات التقويم الذاتي بالمدارس كخطوة أولى قبل تطبيق نظام الاعتماد.

•وجاءَت دراسة السعودي وعسيري (2021) بعنوان: "أثر الاعتماد الأكاديمي في فاعلية الأداء المدرسي: دراسة حالة في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل". وقد هدفَت الدراسة إلى تعرُّف درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي في فاعلية الأداء المدرسي في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وقد تكوَّنَت عينة الدراسة من (40) مديرًا ووكيلًا، وتوصَّلَت نتائج الدراسة إلى أنَّ الاعتماد الأكاديمي له أثر إيجابي على فاعلية الأداء المدرسي في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل، حيث جاءَت جميع الأبعاد بدرجة مُرتفعة، وتوصَّلَت الدراسة إلى وجود فروق في استجابة عينة الدراسة تُعزى لمتغيِّر المرحلة التعليمية، وقد جاءَت لصالح المرحلة الثانوية، وجاءَت أبرز توصيات الدراسة كالآتي: ضرورة التوسُّع في تطبيق الاعتماد الأكاديمي؛ ليشمل جميع مدارس الهيئة الملكية بالجبيل وعلى مراحل.

•نشر الربادي (2021) دراسة هدفَت إلى تعرُّف واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لدى المدارس الأهلية في الجمهورية اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، وتكوَّنَت عينة الدراسة من (80) مديرًا, و(80) مشرفًا, و(400) معلِّمٍ ومعلِّمة، بإجمالي (560) فردًا موزَّعين على (80) مدرسة، منها (50) مدرسة أهلية في مدينة صنعاء, و(20) مدرسة أهلية في مدينة إب, و(10) مدارس أهلية في مدينة ذمار، واستخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات مكوَّنة من 6 مجالات تشمل 99 مؤشرًا. والمجالات هي: القيادة والإدارة المدرسية وعملية التعليم والتعلُّم, البيئة المدرسية, إدارة الجودة والتحسين المستمر, المشاركة المجتمعية, البيئة المدرسية، وتنمية الموارد البشرية. ووجدَت الدراسة أن درجة توفُّر مجالات معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية في اليمن كانت بدرجة عالية، وقد كانَت درجة توفُّر 4 من أصل ستة مجالات عالية، وهي مجالات: القيادة والإدارة المدرسية، ومجال تنمية الموارد البشرية، ومجال عملية التعليم والتعلُّم، والبيئة

المدرسية، بينما كان مجالا المشاركة المجتمعية وإدارة الجودة والتحسين المستمر بدرجة متوسِّطة، وبالنسبة لترتيب المجالات حسب درجة التوفُّر، فقد حاز مجال القيادة والإدارة المدرسية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.93), وحلَّ في المرتبة الثانية مجال تنمية الموارد البشرية بمتوسط حسابي بلغ (3.76), أمَّا المرتبة الثالثة فحصل عليها مجال البيئة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (3.52), وحلَّ في المرتبة الرابعة مجال عملية التعليم والتعلُّم بمتوسط حسابي بلغ (3.49), وحلَّ في المرتبة الخامسة مجال إدارة الجودة والتحسين المستمر بدرجة توفُّر متوسطة ومتوسِّط حسابي بلغ (3.39), وحلَّ في المرتبة الأخيرة مجال المشاركة المجتمعية بدرجة توفُّر متوسطة ومتوسِّط حسابي بلغ (3.31). ووجد الباحث فروقًا في متوسطات استجابات الأفراد ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الوظيفة.

•أجرَت جاسم (2022) دراسة بعنوان: "مدى تطبيق معايير الاعتماد المدرسي العراقية المقترَحة في المدارس الحكومية والأهلية (دراسة مقارنة)". وهدفَت الدراسة إلى تقديم معايير مقترَحة للاعتماد المدرسي العراقي والاطلاع على التجارب الدولية (العربية والأجنبية) في هذا المجال، واختبار مدى صحَّة هذه المعايير من جانبين: الأوَّل: هو اتفاق الخبراء على مدى صحَّتها، والثاني: يكون ميدانيًّا ويكمن في تقييم الواقع الفعلي لتطبيقها مدرسيًّا، وقد اعتمدَت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمَت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث بلغ العدد الكلي لهم (30) خبيرًا موزَّعين بين الجانبين الأكاديمي والتربوي وتخصُّصات متنوِّعة تتمحور حول جودة العمليات التعليمية والتربوية والقياس والتقويم، وقد توصَّلَت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أفادَت بصحة هذه المعايير المقترحة ومُلاءمتها للبيئة التربوية العراقية، وامكانية تطبيقها ميدانيًّا، وتضافُر الجهود بين الجانبين: الجانب الذي يمتلك المعرفة في هذا المجال وهو الجانب الأكاديمي، والجانب الذي تقع عليه مهمة تطبيقها وهو الجانب التربوي.

•أجرَت عواجي (2023) دراسة بعنوان: "دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي". وقد اعتمدَت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة لتحديد دور القادة والصعوبات التي يُواجهونها، والمتطلَّبات اللازمة. وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة 141 قائدًا وقائدة لمدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية في مدينة الرياض، وتم اختيار العينة عشوائيًّا وفق جدول مورجان، حيث تمثِّل 65% من مجتمع الدراسة. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن قادة المدارس واجهوا صعوبات بدرجة متوسِّطة في تحقيق هذه المعايير، وأكَّدوا أهمية المتطلَّبات اللازمة لتحقيق المعايير التي جاءَت بموافقه عالية. وأوصَت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: إدخال الأساليب الإدارية الحديثة في الإدارة المدرسية؛ لتعزيز التخطيط والتنظيم ودعم استقرار إدارة المدرسة.

•أجرَت الشويعر (2023) دراسة بعنوان: "دور سياسات الخصخصة في تدعيم العملية التعليمية من وجهة نظر قائدات المدارس في مدينة الرياض"، وقد هدفَت الدراسة إلى تعرُّف دور سياسات الخصخصة في تدعيم العملية التعليمية من وجهة نظر قائدات المدارس في مدينة الرياض، واعتمدَت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدَمَت الاستبانة لجمع المعلومات للدراسة. وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة 100 قائدة مدرسة ممن يعملن في مدارس شمال مدينة الرياض. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن درجة موافقة المشاركين على محور الأُطُر المفاهيمية لسياسات الخصخصة جاءَت بدرجة كبيرة، وأن أهمَّ الأُطُر المفاهيمية للخصخصة هي: زيادة تكلفة التعلُّم على أولياء الأمور، وزيادة فاعلية الرقابة على المعلِّمين، وتطوير مستوى الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى تخفيف الأعباء المالية على الدولة. كما جاءَت درجة موافقة عيِّنة الدراسة على فقرات محور "درجة إسهام سياسات الخصخصة في تدعيم العملية التعليمية" بدرجة كبيرة، وأن أبرز ثمرات سياسات الخصخصة في المدارس تشمل: تنوُّع برامج التعليم، وتعزيز التنافُسية بين المدارس، وتحسين الكفاءة التعليمية للمدارس، وزيادة الكفاءة الإدارية للقائدات، وخفض نسبة التسرُّب المدرسي، والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة. كما وجدَت الدراسة أنه لا يُوجد فروق بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة لمتغيِّرات المؤهَّل العلمي وعدد الدورات التدريبية في اقتصاديات التعليم وسنوات الخبرة.

•أجرَت العتيبي (2024) دراسة بعنوان: "معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميِّزة وسُبُل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية". وهدفَت الدراسة إلى اكتشاف أبرز خبرات الدول المتميِّزة في مجال الاعتماد المدرسي التي يمكن الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، وتحديد أهم معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميِّزة التي يمكن الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، المتمثِّل في استخدام أسلوب دلفي والاستبانة؛ لتحديد آراء الخبراء والذين بلغ عددهم (18) خبيرًا تربويًّا، وتوصَّلَت نتائج الدراسة إلى تحديد أهم معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميِّزة التي يمكن الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية.

•أجرى محمد (2024) دراسة بعنوان: "مواصفات البيئة المدرسية في مباني مدارس المعاقين على ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (دراسة حالة على مدرسة النور للمكفوفين بمحافظة الدقهلية)". وهدفَت الدراسة إلى تعرُّف مواصفات البيئة المدرسية في مباني مدارس المعاقين على ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والتي ينبغي توافرها في المبنى المدرسي لتحسين مواصفات البيئة المدرسية بمدارس الإعاقة البصرية بمحافظة الدقهلية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الملاحظة المباشرة كأداة لجمع المعلومات

بواسطة بطاقة الرصد، وتوصَّل الباحث إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود بعض المشكلات التي تخصُّ مواصفات المباني والفصول لمدارس النور للمكفوفين وضعاف البصر، وقد أوصى الباحث بإعادة صياغة مواصفات التصميم الداخلي للقاعات والفصول والغُرف الملحقة بالمبنى المدرسي، وتطويرها بناءً على مواصفات ومتطلَّبات الطلاب المكفوفين وضعاف البصر، بحيث لا تكون هذه المباني عائقًا لهم في ممارسة عملهم أو تحصيلهم التعليمي والتربوي أو ممارسة الأنشطة المختلفة.

•أجرَت جفلان (2024) دراسة بعنوان: "معوِّقات تجديد الاعتماد لمدارس التعليم العام بمحافظة أسيوط". وهدفَت الدراسة إلى الكشف عن أهمِّ المعوِّقات التي تُواجه ضمان جودة المدارس المعتمَدة في مصر، ووضع بعض الإجراءات للتغلُّب عليها، واعتمدَت الباحثة على المنهج الوصفي، وذلك بجمع عدد كبير ومتنوِّع من الدراسات والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم معالجتها بوصف وتحليل متغيِّرات الدراسة، وهي مدارس التعليم العام المعتمَدة والتحسين المستمر كايزن، وتوصَّل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن هناك معوِّقات خاصة بالإدارة المدرسية مثل ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعَّال، والعمل بمبدأ الأقدمية في التعيين على حسب الكفاءة، ومعوِّقات خاصة بالمعلِّمين مثل وجود عجز في أعداد المعلِّمين في بعض التخصُّصات، وقلة اهتمام المعلِّمين بإجراء البحوث الإجرائية، ومعوِّقات خاصة بالمبنى المدرسي مثل قلَّة الاعتمادات المخصَّصة لصيانة المبنى المدرسي، وضعف سرعة الإنترنت في المدارس، وصعوبة الوصول للمنصة، وضعف استخدام التكنولوجيا في التواصل مع أولياء الأمور، وقد أوصَت الباحثة بالأخذ بالإجراءات المقترحة لتجديد الاعتماد لمدارس التعليم العام بمحافظة أسيوط، وهي إجراءات تنفيذية مثل: صياغة الرؤية والرسالة، وتطوير المناهج الدراسية، وتعزيز مشاركة المجتمع، وإجراءات تطبيقية مثل: إدخال مفهوم الاعتماد كإستراتيجية بالمؤسَّسة، وتفعيل دور مجلس الأمناء، والتعاون مع مؤسَّسات المجتمع المدني، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوعية المتعلِّمين.

•أجرى صلاح (2024). دراسة بعنوان: "قياس وتقييم الأداء الإداري للمدارس والمؤسَّسات التعليمية الفلسطينية (الحكومية والخاصة) في ضوء نموذج (CITA) للاعتماد المدرسي وضمان الجودة، من وجهة نظر مُديري المدارس ونوابهم (دراسة حالة محافظة نابلس)". وهدفَت الدراسة إلى قياس وتقييم الأداء الإداري للمدارس والمؤسَّسات التعليمية الفلسطينية (الحكومية والخاصة) في ضوء نموذج (CITA) للاعتماد المدرسي وضمان الجودة، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكوَّنَت عينة الدراسة من (157) مديرًا، وقد توصَّلَت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمدى وجود معلومات ومعرفة مسبقة لديهم بمفهوم الاعتماد المدرسي بلغ (42%) من المستجيبين في مقابل (58%) ليسَت لديهم أي خلفية عن هذا المفهوم، كما أظهرَت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمدى تطبيقهم لمعايير الاعتماد المدرسي في ضوء نموذج (CITA)

بلغ (71.37%)؛ وبالتالي يُعتبر الأداء الإداري لهذه المؤسَّسات هو (71.37%) وهو أداء متوسط الدرجة، كما أظهرَت الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين تقديرات إدارات المدارس لدرجة تطبيقهم لمعايير الاعتماد المدرسي في مدارس محافظة نابلس، تُعزى لنوع المدرسة (حكومية أو خاصة) على معظم المجالات لصالح المدارس الخاصة. وقد أوصى الباحث بضرورة تشكيل هيئة وطنية رسمية لمتابعة ومنح الاعتماد المدرسي في فلسطين، تضمُّ العديد من الخبراء والتربويين ومندوبين عن الوزارات.

ثانيًا: الدراسات حول الحوكمة في المدارس:

قام حتاملة وسلامة (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق المساءلة الإدارية ودرجة تطبيق الحوكمة المؤسَّسية وإيجاد العلاقة الارتباطية بينهما في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمة من وجهة نظر القادة الإداريين. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقاما بتطوير أداتي هذه الدراسة وهما: استبانة المساءلة الإدارية وتكوَّنَت من (٢٠) فقرة، واستبانة الحوكمة المؤسَّسية وتكوَّنت من (٤٠) فقرة، موزَّعة على خمسة مجالات وهي: الإفصاح والشفافية، والمشاركة الفاعلة، والرقابة والمسؤولية الإدارية، والعدالة والنزاهة، والكفاءة والفاعلية. وتكوَّنَت العينة من (٢٧٢) قياديًّا تربويًّا. وكشفَت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية والحوكمة المؤسَّسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن جاء كلاهما بدرجة متوسطة، وأظهرَت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة تطبيق المساءلة الإدارية وبين تطبيق الحوكمة المؤسَّسية في مديريات التربية والتعليم.

أجرى الحارثي والألفي (2019) دراسة هدفَت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلِّمين. وقد استخدمَت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوَّنَت عينة البحث من (357) معلِّمًا، واستخدمَت الاستبانة كأداة وحيدة لجمع المعلومات. وكانت أبعاد محور الشفافية الإدارية هي: إجراءات العمل, ونُظُم المعلومات وتداولها, والاتصال الإداري, والمشاركة, والمساءلة الإدارية. ووجدَت نتائج الدراسة أن ممارسة الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية في الطائف كانت بدرجة كبيرة في جميع الأبعاد، وبلغ المتوسط الكلي للمحور 3,67 وبانحراف معياري 0,57. كما كشفَت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ المدرسي كان أيضًا ممارسًا بدرجة عالية. كما أظهرَت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلِّمين لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة لصالح فئة أقل من 10 سنوات، ولمتغيِّر الدورات التدريبية لصالح فئة أقل من 10 دورات، ولمتغيِّر المؤهل العلمي لصالح المعلِّمين الحاصلين على البكالوريوس. ووجدَت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 بين الشفافية الإدارية ومستوى المناخ المدرسي، فكلَّما كانَت العلاقة بين قائد المدرسة والمعلِّمين

شفَّافة كلَّما كان المناخ المدرسي إيجابيًّا وتفاعليًّا، وكانت البيئة المدرسة جاذبة وداعمة للتعلُّم، وفي ضوء النتائج يُوصي البحث بالاستمرار في ممارسة الشفافية الإدارية في المدارس؛ لِمَا لها من أثر على تحسُّن وجود مناخ مدرسي إيجابي لدى المعلِّمين.

أجرى العبيلي والغامدي (2019) دراسة بعنوان "دور تطبيق أبعاد الحوكمة في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للتعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030". وهدفَت الدراسة إلى تعرُّف مستوى تطبيق أبعاد الحوكمة في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض، ودور تطبيق تلك الأبعاد في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للتعليم العام في ضوء رؤية المملكة 2030، واعتمد الباحثان على لمنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة كأداة لها. وتكوَّنَت أبعاد الحوكمة من أربعة أبعاد هي: المحاسبية، والشفافية، والمشاركة، والمساءلة. وبلغَت عينة الدراسة (358) مشرفة تربوية في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض. وأشارَت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق أبعاد الحوكمة الأربعة كانَت بدرجة مرتفعة لجميع الأبعاد. وبلغ المتوسط العام للأبعاد (80.3)، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على دور تطبيق أبعاد الحوكمة في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للتعليم العام في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبمتوسط حسابي (29.4)، وموافقون بشدة على متطلبات تفعيل دور أبعاد الحوكمة في تحقيق تلك الأهداف وبمتوسط حسابي (33.4).

نشرت أبو عجمة (2020) دراسة هدفَت إلى الكشف عن العلاقة بين الشفافية الإدارية والرضا الوظيفي لدى معلِّمات المدارس المتوسطة بمدينة أبها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبلغَت عينة الدراسة (75) معلمة. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن مدى الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية في المدارس المتوسطة بمدينة أبها جاء بدرجة مرتفعة، كما أن مدى الرضاء الوظيفي لمعلِّمات المدارس المتوسطة بمدينه أبها عن الشفافية الإدارية في عملهن جاء بدرجة متوسطة. ووجدَت النتائج أنه تُوجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الشفافية الإدارية والرضا الوظيفي لدى معلِّمات المدارس المتوسطة بأبها.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادَت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعميق المفاهيم وتحديد مشكلة البحث. ومن الملاحظ أنه يغلب على الدراسات السابقة في مجالي الاعتماد المدرسي وكذلك الحوكمة اعتمادهما على المنهج الوصفي الكمي، حيث لم نلحظ وجود دراسة تعتمد على المنهجية الكيفية. ومن الواضح أيضًا أن معظم الدراسات في مجال الاعتماد المدرسي طُبِّقَت على مدارس حكومية باستثناء دراسة واحدة طُبِّقَت على المدارس الأهلية، ونفس الوصف ينطبق على دراسات الحوكمة. وتتميَّز هذه الدارسة بأنها أوَّل دراسة -حسب علم الباحثين- تهدف إلى الكشف عن دور الاعتماد الأكاديمي في تعزيز الحوكمة في المدارس الأهلية، ليس في المملكة العربية السعودية فحسب بل في الوطن العربي.

المنهجية:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته أهداف وأسئلة الدراسة. وقد قام الباحثون بالاطلاع على وثيقة الاعتماد المخصَّصة للمدارس الأهلية والمعتمدة من رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والجامعات، وهي إحدى كبرى الهيئات المستقلَّة المانحة للاعتمادات المدرسية والجامعية في الولايات المتحدة. وقد تم دراسة وتحليل الوثيقة الأخيرة الصادرة عام 2023م والتي تتضمَّن 14 معيارًا رئيسيًّا ومقسَّمة إلى ثلاثة مجالات. وكل معيار يتضمَّن عددًا من المعايير الفرعية، كما أن لكلِّ معيار وثائق يجب أن تُقدَّم لفريق الاعتماد كشواهد على الممارسات. وبعد دراسة وترجمة المعايير حرص الباحثون على تلمُّس دلالات الحوكمة في المعايير، وذلك بعد أن قاموا بتحليل الوثيقة.

النتائج:

أولاً: معايير الاعتماد المدارس الأهلية لرابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والجامعات

تتألف معايير رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات (NEASC) من 14 معيارًا موزعة على ثلاثة معايير رئيسية:

أولًا: معايير الأساس (FOUNDATION STANDARDS)

1. اتساق الطلاب المسجلين مع رسالة المدرسة: تتوافق خصائص الطلاب المسجلين بشكل مناسب مع رسالة المدرسة.
2. ضمان استدامة المدرسة ووفائها برسالتها: يضمن المجلس الإداري أو الهيئة الحاكمة استمرارية المدرسة ووفاءها برسالتها.
3. الموارد الداعمة للمدرسة: تمتلك المدرسة الموارد الكافية لدعم عملياتها الحالية والمستقبلية.
4. توظيف مجتمع بالغين مؤهل: تعتمد المدرسة على مجتمع من الكوادر المؤهلة لتنفيذ رسالتها بشكل أمثل.
5. ثقافة استباقية للصحة والسلامة: تسود ثقافة الصحة والسلامة بشكل استباقي في أرجاء المدرسة.
6. ضمان القيادة الفعالة في المدارس الخاصة: تضمن المدارس الخاصة قيادة فعالة، وهيكل تنظيمي واضح، وموارد كافية لتحقيق رسالة المدرسة على المدى البعيد.

ثانيًا: معايير البرنامج (PROGRAM STANDARDS)

7. التزام الرسالة بتوجيه القرارات والمبادرات: توجه رسالة المدرسة القرارات والمبادرات بما يتماشى مع احتياجات وتطلعات الطلاب.
8. التزام بالإلهام والدعم لكل طالب: يتميز نهج المدرسة تجاه الطلاب بالإلهام والدعم المستمر.
9. التزام بالتميز: يتسم البرنامج التعليمي بالتميز في جميع جوانبه.
10. التزام بالتطوير المهني المستمر: يسود ثقافة المدرسة التزام بالتعلم والتطوير المهني المستمر بين أعضاء هيئة التدريس.

11. التفاعل مع المجتمع المحلي: يعزز التفاعل مع المجتمع الأوسع تجربة الطلاب.
12. تلبية احتياجات الطلاب في برامج السكن الداخلي: يركز برنامج السكن الداخلي على تلبية احتياجات كل طالب.
13. الصحة والرفاهية في برنامج الإقامة العائلية: يوجه الاهتمام بصحة الطلاب ورفاهيتهم برامج الإقامة العائلية.

ثالثًا: معيار التخطيط الاستراتيجي (STRATEGIC PLANNING STANDARD)

14. التزام بالتخطيط لضمان الاستدامة والابتكار: يوجه الالتزام بضمان استمرارية المدرسة وقدرتها على الابتكار عمليات التخطيط الاستراتيجي.

ب- المعايير بالتفصيل

كل معيار يحتوي على معايير فرعية وكذلك مواد او وثائق مطلوبة لاستيفاء كل معيار والمعايير هي :

المعيار الأول: يتوافق الطلاب المسجلون بشكل مناسب مع رسالة المدرسة

1.أ. تتماشى عمليات التسجيل والقبول مع رسالة المدرسة وقيمها الأساسية وسياقها الثقافي.

1.ب. تحدد المدرسة وتعالج الاتجاهات الحالية والعوامل المؤثرة على التسجيل.

1.ج. يتناسب الطلاب المسجلون مع رسالة المدرسة، ويمكن تلبية احتياجاتهم التعليمية بالكامل من خلال برنامج المدرسة وكادرها.

1.د. تتماشى سياسات وإجراءات القبول وإدارة التسجيل مع معتقدات المدرسة والتزامها بالتنوع والعدالة والشمولية والانتماء.

1.هـ. يتم تقديم المساعدات المالية للطلاب بما يتماشى مع رسالة المدرسة.

1.و. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- خطط التسويق وإدارة التسجيل الحالية.
- رابط إلى نموذج طلب القبول عبر الإنترنت.
- اتفاقية الرسوم الدراسية للوالدين.
- بيان بسياسات وإجراءات المساعدات المالية.
- سياسة عدم التمييز (قد تكون مضمنة في مواد أخرى).
- دليل الوالدين والطلاب مع تاريخ أحدث تنقيح.

المعيار الثاني: يضمن مجلس الأمناء استدامة المدرسة ووفاءها برسالتها

2.أ. مع مراعاة أفضل الممارسات والمتطلبات القانونية لمجالس الأمناء غير الربحية في ولاية التأسيس (إن وجدت)، يفهم مجلس الأمناء مسؤولياته تجاه:

- الرسالة.
- القيمة المقترحة/جودة التعليم.
- النزاهة المالية.
- دعم مدير المدرسة.
- التخطيط طويل المدى، بحد أدنى أفق زمني من ثلاث إلى خمس سنوات.

2.ب. يحدد مجلس الأمناء بدقة ويعالج الفرص والقضايا الهامة.
2.ج. يضطلع مجلس الأمناء بدوره القيادي في تطوير ومراجعة وتحديث الخطة الاستراتيجية للمدرسة.
2.د. يسعى مجلس الأمناء إلى تحقيق توازن في العضوية، يعكس تنوع مجتمع المدرسة والمجالات الرئيسية للخبرة والاهتمام والقدرات.
2.هـ. يستخدم مجلس الأمناء سياسات وإجراءات فعالة لتحديد واختيار وتوجيه الأعضاء الجدد.
2.و. يتواصل مجلس الأمناء بشكل مناسب وفعال مع مجتمع المدرسة بشأن القرارات والإجراءات.
2.ز. يدير مجلس الأمناء انتقال قيادته بشكل فعال.
2.ح. يخطط مجلس الأمناء لانتقالات قيادة مدير المدرسة.
2.ط. يقيم مجلس الأمناء ممارسات الحوكمة الخاصة به بشكل فعال.
2.ي. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- قائمة مجلس الأمناء الحالية، تتضمن مدة الخدمة.
- النظام الأساسي الحالي.
- محاضر اجتماعين حديثين.
- أداة التقييم الذاتي لـ مجلس الأمناء.
- عملية/أداة تقييم مدير المدرسة.
- وثيقة الوضع القانوني كمؤسسة معفاة من الضرائب (إذا كان ذلك ينطبق).
- سياسة تضارب المصالح مع بيان إفصاح سنوي للأعضاء.

المعيار الثالث: موارد المدرسة تدعم العمليات الحالية والمستقبلية بشكل كافٍ

3.أ. تقوم المدرسة بتخصيص وإدارة وتعزيز الموارد المالية المتاحة لدعم وتعزيز رسالتها.

3.ب. بناءً على بيانات التقرير السنوي و/أو دراسات موثوقة أخرى، تحدد المدرسة بدقة الواقع والتحديات المالية الحالية وطويلة الأجل، وتتمتع بالقدرة على الاستجابة للطوارئ المالية أو الظروف غير المتوقعة.

3.ج. تدعم الرسوم الدراسية والإيرادات الأخرى استقرار المدرسة واستدامتها المالية طويلة الأجل بشكل كافٍ.

3.د. تحافظ المدرسة على نظام موثق من الضوابط الداخلية وتضمن الشفافية المالية كالتزام قانوني وممارسة أخلاقية.

3.هـ. تدعم مرافق المدرسة الطلاب والبرامج بشكل مناسب.

3.و. تقوم المدرسة بالتخطيط المناسب والفعال للمرافق لمعالجة التحسينات والصيانة اللازمة أو المطلوبة.

3.ز. تدعم بنية التكنولوجيا التحتية البرنامج التعليمي وتشغيل المؤسسة بشكل كافٍ.

3.ح. يحدد برنامج تطوير المدرسة أهدافًا قصيرة وطويلة الأجل ويسعى لتحقيقها.

3.ط. تدير المدرسة مواردها باستخدام أفضل الممارسات للاستدامة البيئية.

3.ي. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- تدقيق رأي مالي.
- الميزانية السنوية للسنة المكتملة مؤخرًا (قبل زيارة الأساس).
- خطة مالية مكتوبة تشمل توقعات من 3 إلى 5 سنوات.
- تقرير يلخص الدعم السنوي الطوعي للسنة المكتملة مؤخرًا.
- دليل على وجود تأمين كافٍ ضد المسؤولية للمدرسة وبرامجها الموسعة (مثل المخيمات الصيفية، السفر الدولي، إلخ).
- قائمة بمزايا الموظفين.

المعيار الرابع: توظف المدرسة مجتمعًا من البالغين المؤهلين لتنفيذ رسالتها بشكل مثالي

4.أ. يتمتع أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية بالكفاءة والتأهيل المناسبين للأدوار والمسؤوليات الموكلة إليهم.

4.ب. يتم تعيين أعضاء الهيئة التعليمية مع الأخذ في الاعتبار التزامهم برسالة المدرسة، ويتم تقديم برنامج تعريف يدعم اندماجهم في ثقافة المدرسة ومعتقداتها الأساسية.

4.ج. تتماشى سياسات التوظيف والممارسات مع معتقدات المدرسة والتزامها بالتنوع والعدالة

والشمولية والانتماء.

4.د. يوجد عدد كافٍ من أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية المؤهلين لدعم رسالة المدرسة واحتياجات الطلاب.

4.هـ. تعتمد المدرسة إجراءات صارمة ومحددة للتحقق من الخلفيات القانونية والمهنية لجميع الموظفين وغيرهم من البالغين الذين قد يكونون على اتصال منتظم بالطلاب.

4.و. تضمن تعويضات الهيئة التعليمية والإدارية والمزايا وبيئة العمل جذب والاحتفاظ بالكفاءات المناسبة.

4.ز. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- قائمة الموظفين الحالية، بما في ذلك الأدوار والمسؤوليات ومدة الخدمة والمؤهلات المهنية.
- مخططات تنظيمية و/أو بروتوكولات توضح خطوط الاتصال ومجالات المسؤولية.
- أمثلة على عقود أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية.
- دليل الهيئة التعليمية.
- مدونة قواعد السلوك الخاصة بالهيئة التعليمية (إذا كانت منفصلة عن دليل الهيئة التعليمية).
- قائمة المواد التي تحتفظ بها المدرسة في ملفات الموظفين، بما في ذلك:
  - اتفاقية العمل أو العقد.
  - وصف الوظيفة.
  - توقيع على استلام دليل السياسات.
  - ملخص الفحص الجنائي الأخير.
  - تقارير الأداء الموقعة.
  - السيرة الذاتية مع المراجع.
  - نسخ رسمية من المؤهلات الأكاديمية والشهادات.

المعيار الخامس: ثقافة استباقية للصحة والسلامة تغمر المدرسة

5.أ. تجسد قيادة المدرسة ثقافة الصحة والسلامة وتزرعها داخل مجتمع المدرسة بالكامل، وتدرك مسؤوليتها عن صحة وسلامة المجتمع.

5.ب. تفهم المدرسة مسؤوليتها والتزامها تجاه رفاهية كل طالب وشعوره بالانتماء.

5.ج. تعكس ثقافة الصحة والسلامة في المدرسة نوايا كل قسم من الأقسام الواردة في وثيقة اعتبارات الصحة والسلامة الصادرة عن لجنة NEASC للمدارس المستقلة:

- السلامة الجسدية والعاطفية للطلاب.

- إدارة المعلومات والبيانات.
- سلوكيات الطلاب والانضباط.
- تدريب الهيئة التعليمية والإدارية على الصحة وسياساتها وإجراءاتها.
- الاتصالات.
- المرافق.
- خطة الاستجابة للأزمات (مشتركة مع مكاتب الإطفاء والشرطة والإسعاف المحلية).

5.د. تضمن المدرسة تلبية متطلبات حماية الأطفال التي حددتها NEASC للمدارس، وتشمل:

- التحقق الشامل من الخلفيات والتوظيف، بما في ذلك الفحوصات المرجعية والسجلات الجنائية.
- سياسات وإجراءات موثقة تضمن سلامة ورفاهية جميع الطلاب.
- استجابة مناسبة ومحددة بوضوح إذا تعرض الأطفال للأذى أو كانوا عرضة للخطر أو تم تقديم مزاعم بشأن إيذائهم.
- مسؤوليات قيادية محددة بوضوح لحماية الأطفال والإبلاغ عن الحالات.
- تدريب على حماية الأطفال لجميع البالغين العاملين مع الطلاب.
- تضمين حماية الأطفال، بما في ذلك الأمان عبر الإنترنت، في البرنامج التعليمي الرسمي للطلاب.
- قواعد سلوك واضحة تحكم السلوكيات المناسبة والمقبولة للتفاعلات بين البالغين والأطفال وتفاعلات الأطفال مع بعضهم البعض.
- الامتثال للمتطلبات القانونية والأخلاقية والثقافية المتعلقة بإساءة معاملة الأطفال ضمن الولاية القضائية التي تعمل فيها المدرسة.

5.هـ. تمتلك المدرسة عملية لإدارة المخاطر مع وجود كوادر مؤهلة لتحديد ومعالجة أي مجال يستوجب الاهتمام الفوري و/أو الطويل الأجل بدقة وانتظام.

5.و. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- خطة إدارة الأزمات الحالية، بما في ذلك بروتوكولات الاتصال ومعلومات الاتصال المحدثة.
- وثائق الامتثال، وتشمل:
  - عمليات التفتيش على الحرائق لكل مرفق.
  - شهادات خدمات الطعام (مثل النظافة، المناولة الآمنة، فحص الصحة).
  - فحص المنشآت الطبية كما هو مطلوب (تختلف المتطلبات حسب الولاية والمحلية).
  - برامج التدريبات على الحرائق والإجراءات الطارئة والسلامة للموسم الحالي والسابق.

المعيار السادس: تضمن المدارس الربحية قيادة فعالة، وهيكل تنظيمي واضح، والموارد اللازمة

لتنفيذ رسالة المدرسة بنجاح في المستقبل المنظور

6.أ. يتشارك المالك والهيئة الحاكمة في قيم المدرسة ورسالتها ويلتزمان بالنمو طويل الأجل.

6.ب. يضع المالك/الهيئة الحاكمة عمليات لصنع السياسات تتضمن مشاركة جميع أصحاب المصلحة عند الاقتضاء.

6.ج. تضع المدرسة وتلتزم بسياسات تتعلق بالملكية تعالج تضارب المصالح وتوفر الحماية من سوء التصرف من قبل الأشخاص الذين يمارسون السيطرة على المدرسة.

6.د. توفر المدرسة وصفًا واضحًا لأغراض قانونية وضريبية لشكل تنظيم المدرسة ومخططًا تنظيميًا يحدد أدوار ومسؤوليات المالك/الهيئة الحاكمة والإدارة والهيئة التعليمية والموظفين.

6.هـ. يتم تعيين شخص واحد كمدير رئيسي (مثل المدير العام، الرئيس، أو رئيس المدرسة)؛ قد يكون هذا الشخص هو المالك.

6.و. يتم تقييم المدير الرئيسي المعين على أساس سنوي.

6.ز. تضم الهيئة الحاكمة/مجلس الإدارة على الأقل ثلث أعضائها يمثلون المصلحة العامة ولا يملكون أي مصلحة تعاقدية أو وظيفية أو مالية شخصية في المؤسسة. يجب أن يكون ممثلو الجمهور خالين من تضارب المصالح الحالي أو المحتمل.

6.ح. تتضمن المدرسة إجراءات للانتقال القيادي المدروس والشفاف. وهذا أمر مهم بشكل خاص عندما يكون قائد المدرسة ومالكها هو الشخص نفسه.

6.ط. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- خطاب من طرف ثالث مستقل (مدقق) يقدم:

1. تأكيدًا معقولًا بأن المدرسة تمتلك الأصول اللازمة لدعم تشغيل المدرسة في المستقبل المنظور (بما في ذلك نسبة الأصول إلى الخصوم الحالية).
2. تأكيدات بأن المدرسة تمتلك أنظمة لإدارة مواردها المالية بشكل مناسب.

- **قد تشمل الوثائق:**
  - الإقرارات الضريبية للمؤسسة أو الشركة الأم أو المالك للسنة المالية الأخيرة.
  - ميزانية السنة المالية المغلقة مؤخرًا.

المعيار السابع: الالتزام بالرسالة يوجه القرارات والمبادرات ويتماشى مع احتياجات الطلاب وتطلعاتهم

7.أ. تتغلغل الرسالة في ثقافة المدرسة ومناخها.

7.ب. تقوم المدرسة بتقييم مدى ملاءمة الرسالة سنويًا.

7.ج. تتواصل المدرسة بفعالية رسالتها إلى أعضاء الهيئة التعليمية والطلاب والأسر والمجتمع الأكبر.
7.د. تعكس الاتصالات الداخلية والخارجية بشكل حقيقي الرسالة والقيم الأساسية.
7.هـ. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة
- بيان الرسالة الحالي.
- وثائق توجيهية أخرى، إن وجدت، مثل:
  - بيان القيم/المعتقدات/الفلسفة التعليمية.
  - بيان الرؤية.
  - مقترح القيمة.
  - رؤية أو ملف تعريف للخريج.
  - بيان التزامات المدرسة بالتنوع والعدالة والشمولية والانتماء أو ما يعادلها.

المعيار الثامن: الالتزام بالإلهام والدعم يميز النهج تجاه كل طالب

8.أ. تعترف المدرسة بالقيمة الفريدة لكل طالب في كل مرحلة من مراحل تطوره، وتقدرها وتعمل على تنميتها.
8.ب. تراقب الهيئة التعليمية والإدارية بانتظام التطور الاجتماعي والعاطفي لكل طالب.
8.ج. تفهم المدرسة وتستجيب لواقع التجارب الاجتماعية والعاطفية للطلاب خارج المدرسة.
8.د. تلهم المدرسة طلابها وتنمي فيهم الصفات الشخصية التي تقدرها المدرسة.
8.هـ. يتم سماع ومعالجة وجهات نظر الطلاب وآرائهم بشكل مناسب.
8.و. تروج ثقافة المدرسة للإنصاف والشمولية الأساسية لجميع الطلاب وتدعمها وتحتفل بها.
8.ز. تفهم المدرسة الاحتياجات الفريدة لكل طالب لديه إعاقة، بما في ذلك السلوكيات المرتبطة بالإعاقة، وداخل الولايات المتحدة، الحقوق التي يكفلها قانون للأطفال ذوي الإعاقة.
8.ح. تلهم المدرسة مشاركة الطلاب وانتماءهم إلى مجتمع المدرسة.
8.ط. تضمن ممارسات الإنصاف في المدرسة تقليل التوقعات المسبقة حول من ينجح ومن يفشل من خلال ضمان حصول كل متعلم على الموارد التي يحتاجها في الوقت الذي يحتاجها فيه.
8.ي. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المعيار التاسع: الالتزام بالتميز يميز البرنامج

9.أ. يلهم الالتزام المستمر بالتميز، كما تحدده المدرسة، جميع جوانب البرنامج.

9.ب. توجه القيم والمعتقدات والفلسفة التعليمية للمدرسة عملية تخطيط البرنامج على جميع المستويات.

9.ج. تنعكس هويات الطلاب الشخصية، والتنوع العصبي، والخبرات، والخلفيات بشكل متعمد في البرنامج.

9.د. يستند البرنامج إلى المنهج المكتوب الحالي، وأفضل الممارسات القائمة على الأدلة، و/أو الأبحاث التربوية.

9.هـ. يتوافق المنهج المكتوب أفقيًا وعموديًا.

9.و. يتم تخصيص وقت لأعضاء الهيئة التعليمية لمناقشة المنهج المكتوب وكيفية تنفيذه بفعالية.

9.ز. يستخدم أعضاء الهيئة التعليمية مجموعة متنوعة من ممارسات التقييم لتعزيز التعلم، ومراقبة النمو، وقياس تقدم الطلاب بشكل مستمر.

9.ح. تعزز الوسائط التعليمية والتكنولوجيا البرنامج التعليمي وتلبي احتياجات الطلاب وأعضاء الهيئة التعليمية.

9.ط. تتماشى برامج وشراكات المدرسة الدولية (إذا كانت موجودة) مع رسالة المدرسة وتلبي احتياجات جميع المشاركين أو المتأثرين بها.

9.ي. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- المنهج المكتوب الحالي/دليل المنهج.
- قائمة/أمثلة على أدوات وأساليب التقييم التي تظهر تقدم الطلاب على المدى الطويل.
- وثائق توضح أي ترتيبات خاصة بالطلاب الدوليين (إن وجدت).
- قائمة/أمثلة على الموارد الداعمة الضرورية لتنفيذ المنهج.

المعيار العاشر: الالتزام بالتعلم والتطوير المهني المستمر يغمر ثقافة الكبار

10.أ. تخلق المدرسة بيئة تدريس آمنة وداعمة للهيئة التعليمية والإدارية تعزز روح الزمالة والاحترافية التعاونية، والإيمان الجماعي للهيئة التعليمية والإدارية بقدرتهم على التأثير إيجابيًا على تعليم الطلاب.

10.ب. يتم تحديد التعلم والتطوير المهني بناءً على احتياجات الطلاب ويسترشد بالأهداف الشخصية والمهنية التي يضعها أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية بما يتماشى مع التخطيط الاستراتيجي للمدرسة.

10.ج. تدعم معتقدات المدرسة والتزامها بالتنوع والعدالة والشمولية والانتماء عمليات التعلم والتطوير المهني.
10.د. يضمن التقييم المهني لجميع العاملين التنفيذ الفعال لمسؤولياتهم.
10.هـ. تُقدّر المدرسة وتشجع البحث والممارسة التأملية واستكشاف ممارسات تدريس أكثر فعالية.
10.و. تُحدد المدرسة خطوط سلطة واضحة، وتفهم الإدارة والهيئة التعليمية والإدارية أدوارهم ومسؤولياتهم، ويكون الاتصال بين مكونات المدرسة واضحًا ومباشرًا.
10.ز. تشارك قيادة المدرسة وأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية بانتظام في زيارات المراجعة الزميلة لـ NEASC.
10.ح. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- قائمة بفرص التطوير المهني المقدمة لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية خلال السنوات الثلاث الماضية.
- قائمة بأسماء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية الذين شاركوا في فرق مراجعة NEASC خلال السنوات الخمس الماضية.
- وثائق/بروتوكولات التقييم المهني لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية.

المعيار الحادي عشر: الالتزام بالتفاعل مع المجتمع الأكبر يعزز تجربة الطلاب

11.أ. تواصل المدرسة بشكل عادل وتعزز مجتمعًا شاملًا يشعر فيه كل أفراد الأسرة بالانتماء حول تطور أطفالهم.
11.ب. تتفاعل المدرسة والمجتمع المحلي بطريقة تحقق المنفعة المتبادلة.
11.ج. تتواصل المدرسة بشكل فعّال مع خريجيها وأصدقائها.
11.د. تلتزم المدرسة بتوسيع تنوع وجهات نظر الطلاب وتشجيعهم على التفاعل مع العالم الخارجي.
11.هـ. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- أمثلة على الاتصالات مع الخريجين وأولياء الأمور.

المعيار الثاني عشر: الالتزام بتلبية احتياجات كل طالب يقود برنامج الإقامة

تنطبق المعايير التالية على المدارس التي تضم خمسة طلاب أو أكثر مقيمين في الحرم الجامعي سواء معًا أو بشكل منفصل. أما المدارس التي تضم أقل من خمسة طلاب مقيمين فعليها تقديم وصف لكيفية توفير المدرسة للرفاه الاجتماعي والعاطفي والجسدي لهؤلاء الطلاب.

12.أ. يتماشى برنامج الحياة السكنية والمنهج الدراسي مع رسالة المدرسة.
12.ب. يتم دمج برنامج الحياة السكنية، بما في ذلك الأنشطة المسائية وأنشطة عطلات نهاية الأسبوع والإجازات، ضمن الحياة العامة للمدرسة ويعزز التفاعل المناسب مع الطلاب النهاريين.
12.ج. يعزز برنامج الحياة السكنية عمدًا مجتمعًا شاملًا يشعر فيه الطلاب بالانتماء بأمان، بغض النظر عن تنوعهم.
12.د. يأخذ المسؤولون عن تنظيم ترتيبات السكن بعين الاعتبار مجموعة متنوعة ومتغيرة من الاعتبارات في كل توزيع للغرف.
12.هـ. يتم توضيح وتوثيق وفهم توقعات الطلاب السكنيين والموظفين السكنيين، بما في ذلك الاستخدام المقبول للتكنولوجيا.
12.و. يُشرك الطلاب السكنيون في تخطيط السياسات والتوقعات والبرامج وتطويرها.
12.ز. يكون الموظفون السكنيون مؤهلين بشكل مناسب ويتم تكليفهم لتلبية احتياجات الطلاب الذين تحت رعايتهم وإشرافهم.
12.ح. يتم توفير سكن مناسب للموظفين السكنيين بطريقة تعزز تجربة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعائلات.
12.ط. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- دليل الطلاب السكنيين (إذا كان منفصلًا عن دليل الطلاب العام).
- مواد مخصصة لأعضاء هيئة التدريس أو الموظفين المشاركين في برنامج الحياة السكنية.
- منهج الحياة السكنية والسياسات ذات الصلة.
- نسخة من جدول أنشطة عطلات نهاية الأسبوع.
- سياسات إسكان أعضاء هيئة التدريس.

المعيار الثالث عشر: الالتزام بصحة ورفاهية كل طالب يوجه برنامج الإقامة مع الأسر المضيفة

تنطبق المعايير التالية على المدارس التي تضم خمسة طلاب أو أكثر في برامج الإقامة مع أسر غير مرتبطة. أما المدارس التي تضم أقل من خمسة طلاب فيجب أن تقدم وصفًا عن كيفية وتكرار مراقبة المدرسة لرفاههم الاجتماعي والعاطفي والجسدي.

13.أ. يتماشى برنامج الإقامة مع رسالة المدرسة بشكل مستمر.
13.ب. تدرك المدرسة أنها مسؤولة بشكل نهائي عن صحة ورفاهية وانتماء كل طالب في الإقامة وتعيّن موظفين مناسبين لضمان رعايتهم.
13.ج. تضع المدرسة عملية واضحة تشمل الطلاب والأسر المضيفة والموظفين المناسبين لمراجعة برنامج الإقامة وتجارب الطلاب بانتظام.
13.د. تضع المدرسة اتفاقًا رسميًا مع الأسر المضيفة في حالة التسكين المباشر أو مع الوكالات التي تقدم خدمات التسكين، يشمل ذلك التفاصيل الأخلاقية والقانونية لمسؤوليات المدرسة والأسر المضيفة والوكالات والطلاب.
13.هـ. تضمن المدرسة أن تكون مرافق الإقامة آمنة ونظيفة وتوفر مساحة معيشة كافية ومناسبة.
13.و. يوجد لدى المدرسة عملية محددة بوضوح لضمان التحقق الملائم من الأسر المضيفة، بما في ذلك الفحص الخلفي وعملية لمواءمة اهتمامات الطلاب والأسر.
13.ز. تحدد المدرسة توقعات واضحة ومفهومة ومعلنة في دليل يشمل المدرسة والأسر المضيفة والطلاب بشأن البرامج الأكاديمية وتجارب الطلاب خلال الأسبوع الدراسي وعطلات نهاية الأسبوع والإجازات.
13.ح. تطبق المدرسة إجراءات لدمج الطلاب الدوليين وغيرهم من الطلاب المقيمين في الإقامة ضمن النسيج الاجتماعي والأكاديمي للمدرسة.
13.ط. يُشرك الطلاب بشكل دوري في تخطيط وتطوير السياسات والتوقعات والبرامج.
13.ي. تضمن المدرسة أن يحصل الطلاب المقيمون على تجربة عائلية وأن تكون حياتهم الاجتماعية والشخصية خارج المدرسة آمنة ومجزية.
13.ك. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- عقد مع الوكالة.
- دليل الطلاب الدوليين.

المعيار الرابع عشر: الالتزام بالاستدامة طويلة الأجل والابتكار يوجه عملية التخطيط

14.أ. تلتزم المدرسة، بقيادة سلطتها الإدارية، بالتخطيط الدقيق والواقعي والطموح والقابل للتنفيذ في جميع المجالات الحرجة.
14.ب. تقوم المدرسة بإجراء البحوث وجمع البيانات وتقييم برامجها ومواردها لتوجيه عملية التخطيط.
14.ج. تحدد المدرسة بشكل استباقي العوامل التي يجب معالجتها لضمان الاستدامة.
14.د. تأخذ المدرسة قضايا التنوع، والعدالة، والشمولية في الاعتبار عند التخطيط.
14.هـ. تمتلك المدرسة القدرة والكفاءة والالتزام لتحقيق أهدافها.
14.و. تحدد الخطة الاستراتيجية المكتوبة للمدرسة المسؤوليات وتضمّن وسائل لتقييم التقدم وإظهار تحقيق الأهداف.
14.ز. تحتفل المدرسة بالإنجازات والبرامج التي تساهم في هويتها وإرثها.
14.ح. تراجع المدرسة أهدافها وخططها بانتظام وتتكيف مع التجارب الواقعية والظروف غير المتوقعة.
14.ط. تسعى المدرسة وتخطط لتعزيز توافقها مع هذا المعيار.

المواد المطلوبة

- مسودة الخطة الاستراتيجية و/أو وثائق تخطيط استراتيجي أخرى.

ثانيا: مبادئ الحوكمة التي تتضمَّنها معايير الاعتماد للمدارس الأهلية لرابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والجامعات

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الأول:
يركز المعيار الأول وفقًا لدليل رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات لاعتماد المدارس الأهلية والمستقلة، الصادر عام 2023م على توافق الطلاب المسجلين في المدارس مع مهمة المدرس أو ما تسمى بالأدبيات العربية "رسالة المدرسة". ويمكن استخلاص عدد من أبعاد الحوكمة من هذا المعيار، والمكون من 6 معايير فرعية بشكل واضح، فهناك تأكيد على مبدأ الشفافية في المدرسة الراغبة في الحصول على الاعتماد أو تجديده، حيث تكون مطالبة بالمحافظة على الشفافية والإفصاح، وتوصيل بيان مهمتها (الرسالة) للمجتمع، كما تظهر الشفافية في عملية تحديد معايير وسياسات القبول وإجراءات التسجيل بوضوح وعدالة، وبشكل معلن لجميع الأطراف المعنية من أولياء أمور وأعضاء المجتمع؛ حتى لا يكون هناك تمييز ضد بعض الفئات من الطلاب من خلفيات اجتماعية وثقافية. ويتطلب استيفاء هذا المعيار وثائق تتعلق بتوفير المستندات اللازمة، مثل: الإستراتيجيات

ونماذج التقديم عبر الإنترنت لإبقاء أصحاب المصلحة على اطلاع بسياسات القبول ومواعيده. علاوة على ذلك، يمكن تلمس مبدأ الشفافية في المعيار الأول في التزام المدرسة بالشمول من خلال سياسة عدم التمييز، التي تؤكد على اهتمامها في تعزيز المساواة والتنوع الثقافي داخل المدارس الأهلية، وهو أمر يهتم به الأمريكان كثيرًا، ويشغل بالهم؛ لأن لديهم تاريخ طويل في العنصرية والتمييز ضد الأقليات، إضافة إلى ذلك ووفقًا للمعيار الأول ومعاييره الفرعية من المتطلب أن تظهر المدرسة التي ترغب في الحصول على اعتماد على جوانب المسؤولية من خلال التأكد من أن ممارسات التسجيل الخاصة بها تتماشى مع رسالتها، كما تتضمن المعايير الفرعية لهذا المعيار أن تُظهر المدرسة حرصها على تلبية الاحتياجات التعليمية لطلابها المسجلين من خلال برامجها وأعضاء هيئة التدريس الذين يتحملون مسؤوليتهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وقيمها. ويهتم المعيار الأول أيضًا بالمساواة، ويتطلب أن تُظهر المدرسة الراغبة في الاعتماد اهتمامها بمبدأ المساواة من خلال التزامها بالتنوع والشمول في عمليات القبول والتسجيل؛ مما يضمن معاملة جميع الطلاب بشكل عادل مع سياسة عدم التمييز وممارسات المساعدات المالية العادلة، بما يتماشى مع رسالة المدرسة في إنشاء بيئة تعليمية لا تميز بين الطلاب بناء على العرق أو اللون أو الدين. وبشكل عام يضمن هذا المعيار فيما يتعلق بالحوكمة أن تكون إجراءات تسجيل المدارس متوافقة مع أهدافها ورسالتها وقيمها، مع الحفاظ على معايير العدالة التي تؤكد على ممارسة المدرسة الأهلية لمبادئ الحوكمة.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الثاني:

يتضمن المعيار الثاني المتعلق بضمان تأكيد أعضاء مجلس الأمناء على أن المدارس التي يشرفون عليها في الطريق الصحيح بما يتعلق بالاستدامة، وأن تلتزم المدرسة برسالتها. ويحتوي المعيار على 10 معايير فرعية. ويمكن استخلاص مبادئ الحوكمة من هذا المعيار بوضوح، فتتضح الشفافية في المعيار الثاني من خلال التواصل الفعّال بين أعضاء مجالس أمناء المدارس الأهلية فيما بينهم، والتواصل بين المجالس والأطراف ذات المصلحة؛ مما يضمن الإفصاح وإعلام مجتمع المدرسة بممارسات الحوكمة ونتائجها التي تُجرى في مجلس الأمناء. كما وتوفر المواد المطلوبة على المدارس التي تريد الحصول على اعتماد في المعيار الثاني، مثل: محاضر الاجتماعات، وأدوات التقييم الذاتي، وسياسات تضارب المصالح، دليلًا واضحًا على ممارسة الحوكمة في مختلف المستويات بما فيها مجلس الأمناء، ويُعدّ مجلس الأمناء ممارسة منتشرة في الولايات المتحدة، ففي كل مقاطعة تعليمية يوجد مجلس مدارس أو مجلس أمناء يكون مسؤولًا عن مراقبة الأمور العامة للمدارس وإقرار التقارير الكبرى، مثل: الميزانيات، والخطط الإستراتيجية، والأمر مماثل للمدارس الأهلية، ومؤسسات التعليم العالي. كما يعكس المعيار الثاني الاهتمام بقضايا المساءلة في مجلس الأمناء، وذلك في التزام المجلس بمسؤولياته تجاه قضايا المدارس، والجودة التعليمية، والنزاهة المالية، والتخطيط الإستراتيجي. وتساعد التقييمات المنتظمة لممارسات الحوكمة المنصوص عليها في المعايير الفرعية

في هذا المعيار بالالتزام بالمتطلبات القانونية المفروضة على المدارس الخاصة سواء من جانب الولاية أو الحكومة الفيدرالية. وتنص المعايير الفرعية للمعيار الثاني على أن مجالس الأمناء في المدارس الأهلية والمستقلة يقع على عاتقها مسؤولية تحديد الفرص والقضايا المهمة للمدارس التي يشرفون عليها ومعالجتها، كما أن أعضاء المجلس مطالبون بالإشراف على التخطيط الإستراتيجي وإقرار الخطط، إضافة إلى ذلك فإن من الواجبات المرتبطة بالمسؤولية في هذا المعيار هي أن يضمن أعضاء المجلس انتقال سلس للقيادة والتعاقب الوظيفي لكل من أعضاء مجالس الأمناء، وكذلك الإدارة المدرسية وخاصة مدير المدرسة، وهذا يؤكد على أهمية استقرار المدرسة والعمل المؤسسي وتغليب مصلحة المنظمة على مصلحة الأفراد، إضافة إلى ضمان وجود حوكمة متعلقة بإدارة الموارد البشرية، كما يمكن استلهام أن المعيار الثاني يؤكد على الحقوق العادلة المتساوية لأعضاء مجلس الأمناء ودورهم، دون ممارسة ضغوط عليهم أو تهميشهم حتى يؤدون الأدوار المطلوبة منهم بكل نجاح.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الثالث:

يركز المعيار الثالث على الموارد، حيث يتطلب من المدارس الأهلية الاهتمام بالإدارة الفعّالة للموارد المالية والمادية؛ لضمان استدامة المدرسة. يحتوي المعيار على 10 معايير فرعية، ويمكن تتبع مبادئ الحوكمة في هذا المعيار على عدة نقاط، منها: شمولية المعيار وتأكيده على تخصيص وإدارة الموارد المالية بكفاءة لدعم عمليات المدارس الأهلية، وتحقيق أهدافها، مع الاعتماد على تخطيط مالي يُبنى على مبدأ الاستدامة والواقعية والمسؤولية، كما يتوجب أن يتسم التخطيط المالي بالقدرة على الاستجابة للطوارئ المالية التي تتعرض لها المدارس، وتُعدّ هذه المعايير مهمة خاصة في ظل تعرض المدارس الأهلية بما فيها المدارس الأهلية في الولايات المتحدة إلى تحديات مالية كبرى؛ نظرًا إلى الإغلاق نتيجة جائحة كورونا التي ضربت العالم بين عامي 2020 إلى 2022م، وأدى إلى كساد اقتصادي لكثير من القطاعات بما فيها مؤسسات التعليم الأهلية. وتتضح أبعاد الحوكمة كذلك في قضايا الإيرادات، ويجب أن تكون الإيرادات، مثل: الرسوم الدراسية، كافية لضمان الاستقرار المالي والاستدامة المالية طويلة الأمد للمدرسة. كما تشتمل المعايير الفرعية للمعيار على التأكيد على الشفافية والمساءلة من خلال وجود أنظمة وسياسات مراقبة داخلية، إضافة إلى الامتثال القانوني في القضايا المالية. وتبرز أبعاد الحوكمة أيضًا في هذا المعيار بما يتعلق بالاستدامة البيئية والمسؤولية تجاهه من المدرسة، وهذا أمر تؤكد عليه الأدبيات الحديثة في مجال الإدارة والتعليم، فهناك أبحاث حديثة تتعلق بالسلوك الأخضر والموارد البشرية الخضراء، وكلها مبادرات تأتي في ظل الدعوات للاهتمام بقضايا التغير المناخي.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الرابع:

يحتوي المعيار الرابع على 7 معايير فرعية تؤكد ضمان توظيف التوظيف الفعّال للكوادر المؤهلة، بما يدعم تنفيذ رسالة المدرسة. ومن ضمن مبادئ الحوكمة التي يحتويها المعيار الرابع أهمية تعزيز الشفافية والمساءلة في جميع العمليات المرتبطة بإدارة الموارد البشرية، وما يسمى بالمصطلحات الحديثة "حوكمة الموارد البشرية". وتؤكد معايير الاعتماد الصادرة عن رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات على ضرورة أن تتحمل المدرسة مسؤولية تعيين أعضاء هيئة التدريس والموظفين؛ بناءً على مؤهلاتهم وكفاءاتهم، مع التأكيد على أن الكوادر الموجودة أو المستقطبة تتلاءم، ويمكنها تحقيق رسالة المدرسة وقيمها الأساسية. كما تؤكد المعايير الفرعية على أهمية إعطاء شواهد على أن تُجرى ممارسات الاستقطاب والتوظيف وفق سياسات واضحة ومعلنة وشفافة، تضمن تحقيق العدالة لجميع الراغبين في العمل بالمدارس الأهلية، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والثقافية وعدم التحيز والتمييز السلبي ضد المتقدمين. ويؤكد هذا المعيار على أهمية اتسام الكوادر التعليمية والإدارية بالتأهيل؛ مما يعزز من كفاءة المدرسة وفعاليتها وهي مبادئ أساسية للحوكمة، كما أن المستندات التي يجب على المدرسة تسليمها لفريق الاعتماد تتضمن ممارسات الحوكمة، مثل: أهمية الإفصاح والشفافية عن أسماء المعلمين ومؤهلاتهم وعقودهم، وما يتعلق بالتعويضات الخاصة بهم؛ مما يعزز كذلك العدالة في توزيع الأجور بين المعلمين، ويعزز كفاءة الإنفاق، إضافة إلى شواهد متعلقة بالتقييم الوظيفي وغيرها من الشواهد التي تؤكد على أن جميع الممارسات تتماشى مع أبعاد الحوكمة.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الخامس:

يتضمن المعيار الخامس المتعلق بالصحة والسلامة 5 معايير فرعية. ومن ضمن مبادئ الحوكمة في هذا المعيار التأكيد على أهمية القيادة الفعّالة، وكذلك وجود السياسات واللوائح المنظمة في المدارس الأهلية الراغبة في الحصول على الاعتماد المدرسي؛ لضمان بيئة آمنة وصحية لجميع أفراد المجتمع المدرسي. وتؤكد المعايير الفرعية على مبدأ المسؤولية، حيث تتحمل القيادة المدرسية المسؤولية الكاملة لتعزيز ثقافة الصحة والسلامة، مع التركيز على حقوق ومصالح الطلاب، وتعزيز شعورهم بالانتماء للمؤسسة التعليمية والمجتمع في ظل بيئة مدرسية داعمة وآمنة. ويتضمن المعيار محددات تتعلق بحوكمة الموارد البشرية في المدرسة، وضمان وجود الأشخاص المناسبين للعمل في المدارس الأهلية، حيث يؤكد المعيار الخامس على وجوب أن تتحمل المدرسة مسؤوليتها في استقطاب واختيار وتعيين مواردها البشرية، وأن تُعتمد سياسات توظيف صارمة تشمل فحص خلفيات المتقدمين للعمل في المدرسة من الكوادر التعليمية والإدارية لضمان سلامة الطلاب. وتمتد مسؤولية المدرسة إلى تطوير خطط التعامل مع الأزمات والمخاطر التي تواجه المدرسة وقد تضر الطلاب، مثل: الكوارث، والحالات الطارئة، والعمل على إجراءات وقائية شاملة. وتشمل الوثائق المطلوبة من المدارس لاستيفاء هذا المعيار خطط الطوارئ، وسجلات الموظفين، وشهادات

سلامة **الأغذية، ويؤكد هذا المعيار على وجود ممارسات أكثر في الحوكمة ومن ضمنها المساءلة، والشفافية، والمسؤولية.**

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار السادس:

يحتوي المعيار السادس على 9 معايير فرعية، ومن ضمن مبادئ الحوكمة في المعيار المعنون بـ"تضمن المدارس الخاصة القيادة الفعّالة والهيكل التنظيمي الواضح والموارد اللازمة لتنفيذ مهمة المدرسة بنجاح في المستقبل المنظور"، التركيز على ضمان وجود قيادة فعّالة، وهيكل تنظيمي واضح، وموارد كافية لتحقيق رسالة المدرسة بشكل مستدام، ويُسهم الهيكل التنظيمي الواضح في معرفة المسؤوليات الوظيفية، وتحديد أعمال كل موظف بكل وضوح؛ مما يعزز من مبادئ الشفافية، وكذلك معرفة أدوار الموظفين في المدرسة، بما يضمن تحقيق المسألة في بعض الظروف. وتشمل مبادئ الحوكمة في هذا المعيار على الالتزام برسالة المدرسة وقيمها من مالك المدرسة الأهلية، وكذلك مجلس الأمناء، مع التركيز على التخطيط طويل المدى. وتتضح أبعاد الحوكمة في هذا المعيار من خلال التأكيد على أهمية وجود السياسات التي تتيح مشاركة جميع أصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات، إلى جانب وضع سياسات واضحة لمعالجة تضارب المصالح ومنع أي ممارسات غير قانونية أو غير أخلاقية تضر بمصلحة المدرسة، وغالبًا ما يؤدي تضارب المصالح في الشركات الخاصة ومن ضمنها المدارس الأهلية إلى حدوث أضرار بالغة، قد تؤثر سلبًا في استمرارية المدرسة الأهلية؛ لكونها من ضمن الشركات الصغيرة والمتوسطة في غالب الأحوال. كما تحدد المعايير الفرعية أدوار ومسؤوليات ملاك المدارس، والإدارة، وأعضاء مجلس الأمناء، والموظفين، وهو أمر مطلوب لتعزيز الشفافية والمساءلة، إضافة إلى ذلك تتضمن المستندات المطلوبة لاستيفاء هذا المعيار وجود خطة مدروسة لانتقال القيادة، لضمان استمرارية الإدارة واستدامة عمليات المدرسة، في ظل تأكيد المعايير الفرعية للمعيار السادس على الاستدامة المالية من خلال إيجاد أنظمة مالية فعّالة وتقارير مراجعة تصدر عن جهات مستقلة من المدارس الراغبة في الحصول على الاعتماد من جهة الاعتماد المذكورة.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار السابع:

يتكون المعيار السابع من 5 معايير فرعية تدور حول معايير الالتزام بمهمة المدرسة، أو ما يطلق عليها في الأدبيات العربية "رسالة المدرسة". ومن ضمن مبادئ الحوكمة في معيار الالتزام بالرسالة التأكيد على أهمية رسالة المدرسة بوصفها محورًا لاتخاذ القرارات وتوجيه المبادرات في المدرسة، التي تهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب وتطلعاتهم. وضمن مبادئ الحوكمة في معيار الرسالة هي الفاعلية والتكيف، وتترجم في إجراء تقييم سنوي لمدى ملاءمة الرسالة لضمان توافقها مع الاحتياجات المتغيرة والبيئة التعليمية وفقًا للمعايير الفرعية في المعيار، كما تنص المعايير الفرعية على أهمية الشفافية في رسالة المدارس ووضوحها للأطراف ذوي المصلحة، كما أن المستندات المطلوبة لاستيفاء هذا المعيار المدارس الأهلية الراغبة في الحصول على الاعتماد من رابطة نيو

إنجلاند للمدارس والكليات تؤكد على وجود وثائق الرؤية والرسالة والقيم، إضافة إلى وثيقة عدم التمييز، وهذا يُسهم في تحقيق العدالة بين الجميع.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الثامن:

يتكون المعيار الثامن من 10 معايير فرعية، ومن أبعاد الحوكمة في المعيار الثامن المتعلق بالالتزام الإلهام والدعم لكل طالب والتركيز على تعزيز بيئة تعليمية داعمة، تشمل جميع الطلاب، وتهتم بالعدالة والمساواة في التعامل مع جميع الطلاب. كما تتجلى الحوكمة في تقدير احتياجات كل طالب مع مراعاة الفروق الفردية، ومع مراقبة مستمرة لتطوير الطلاب من الناحية الاجتماعية والعاطفية، واتخاذ الإجراءات المناسبة عند الحاجة، كما تؤكد المعايير الفرعية على حق المشاركة والصوت المسموع والممارسات الديمقراطية، وتسعى أبعاد الحوكمة في المعيار الحالي إلى إلهام الطلاب وتعزيز القيم الشخصية التي تتماشى وتنسجم مع رسالة المؤسسة التعليمية، كما يؤكد المعيار على أهمية احترام أصوات الطلاب وذلك بالاستماع لهم، ومعرفة آرائهم بشكل يعزز شعورهم بالتقدير والانتماء للمدرسة، كما أن المعيار يحمل المدرسة مسؤولياتها بتوفير برامج للطلاب ذوي الإعاقة دون تمييز، وأن تساعد على دمجهم. كما تؤكد أحد المعايير الفرعية على أن تُسهم الثقافة المدرسية بقبول جميع الطلاب دون تمييز؛ بناءً على الإعاقة أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، ما يشير إلى أهمية المساواة.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار التاسع:

يهتم المعيار التاسع بالالتزام بالتميز وهو المعيار التاسع من 10 معايير فرعية ، ووفقًا للمعيار يجب أن يستند هذا التميز إلى رسالة وقيم وفلسفة المدرسة، كما أن فلسفة المدرسة هي من يوجه تخطيط البرامج لضمان تحقيق الأهداف التعليمية وفق الخطط المعدة سابقًا، مما يؤكد على المسؤولية. كما تؤكد المعايير الفرعية على ضرورة أن تتسم البرامج المقدمة من المدرسة بالشمولية وعدم التمييز بين الطلاب مع احترام التنوع الثقافي، ومراعاة الفروق الفردية؛ مما يؤكد على تحقيق العدالة والمساواة. كما يؤكد هذا المعيار على الكفاءة وهو من مبادئ الحوكمة المهمة، حيث جرى التأكيد على أن المناهج تستند إلى أفضل الممارسات المثبتة علميًا وأبحاث التعليم مع ضمان مبادئ الجودة في المناهج، ويضاف أن المناهج في المدارس الأمريكية من مسؤوليات المدارس حيث لا توجد مناهج وطنية مثل الدول العربية؛ لذلك تطور بعض المدارس مناهجها الخاصة، وهذا ما يؤكد على أهمية تطوير المناهج. كما يمكن أن تستنتج مبادئ الحوكمة من هذا المعيار بما يتعلق بمشاركة تشاركية ومسؤولية المعلمين عن المناهج، وطرق التقييم، وتعزيز الشفافية، والمساءلة. كما أن المستندات المطلوبة لاستيفاء هذا المعيار تؤكد ممارسة المساءلة مثل توفير المنهج المكتوب لجميع المقررات كشواهد، وأمثلة على أدوات التقييم الطلابي.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار العاشر:

يحتوي معيار التعلم والتطوير المهني المستمر على 8 معايير فرعية تؤكد مسؤولية المدارس الأهلية بتعزيز ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين. وترتكز هذه المسؤولية على التزام مسؤولي المدارس الأهلية على توفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة تعزز التعاون والعمل الجماعي، وتُعدّ المشاركة والفاعلية من مبادئ الحوكمة وهي تتحقق في هذا المعيار بشكل كبير. كما تؤكد المعايير الفرعية على ضرورة مراعاة الفروق الفردية للطلاب وفق احتياجاتهم المختلفة، وهذا يبرز دور العدالة والمساواة في حق التعلم. كما يؤكد أحد المعايير الفرعية على ضرورة الاهتمام بالولاء والدمج والشمولية في الاهتمام بجميع الطلاب، كما تؤكد المواد المتعلقة بالمعيار على ضرورة الاستجابة لحاجات المتعلمين، وتشتمل المعايير الفرعية على مبادئ المسؤولية في ضرورة توافق أهداف المعيار من الخطة الإستراتيجية وضرورة كفاءة الطاقم التعليمي، وضرورة مشاركة قادة المدارس والمعلمين بفعالية من خلال زيارة فريق الاعتماد. كما أن المستندات المطلوبة لاستيفاء هذا المعيار تؤكد على أهمية المساءلة والشفافية والكفاءة فهناك حاجة لتقديم خطط التطوير المهني للمعلمين خلال السنوات الثلاث الماضية، وقائمة بأسماء منسوبي المدارس الذين شاركوا في فرق رابطة نيو إنجلاند للمدارس والكليات لتقييم مدارس أخرى، كما أن المدارس مطالبة بتقديم نماذج لتقييم أعضاء هيئة التدريس والموظفين كشواهد على ممارسة هذا المعيار.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الحادي عشر:

يتناول المعيار الحادي عشر الالتزام بالتفاعل مع المجتمع لتعزيز تجربة الطالب، ويتكون من 5 معايير فرعية، وتبرز مسؤولية المدارس الأهلية الراغبة في الحصول على الاعتماد بضرورة الاهتمام بتعزيز الروابط مع المجتمع؛ لتحسين تجربة الطلاب. ويؤكد هذا المعيار على أهمية ضمان مسؤولي المدرسة بالتواصل الفاعل مع جميع الطلاب وأولياء أمورهم بشكل عادل يضمن تحقيق أهداف المدرسة. كما يؤكد هذا المعيار على ضرورة سعي المدارس الأهلية إلى بناء علاقة متبادلة مع المجتمع المحلي لتحقيق منافع وشراكات تصب في مصلحة المدارس والمجتمع. وتؤكد المعايير الفرعية على بناء علاقات إيجابية مع الخريجين؛ مما يؤكد على مفهوم الاستدامة وهو من مبادئ الحوكمة؛ لأن الخريجين من مصادر تمويل مؤسسات التعليم في الغرب، وقد تكون لديهم علاقات مع منظمات بإمكانها تمويل وتشغيل الكثير من البرامج؛ مما يؤدي إلى تقليل التكاليف المالية وتحسين كفاءة الإنفاق في المدارس.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الثاني عشر:

يتعلق المعيار الثاني عشر من معايير رابطة نيو إنجلاند للمدارس والجامعات المتعلقة بالمدارس المستقلة والأهلية لعام 2023م ببرنامج السكن الداخلي للطلاب، الذي توفره بعض المدارس الأهلية في الولايات المتحدة. ويتكون المعيار الثاني عشر من 9 معايير فرعية، ومن دلالات الحوكمة في

هذا المعيار يعكس المعيار الثاني عشر المتعلق بالحياة السكنية مسؤولية المدارس الأهلية بتوفير بيئة سكنية داعمة تلبي الاحتياجات الاجتماعية والنفسية والجسدية للتلاميذ المقيمين في النزل الطلابي. وتؤكد المعايير الفرعية لهذا المعيار على ضرورة أن ينسجم البرنامج السكني مع رسالة المدرسة وقيمها، مع التركيز على تعزيز المشاركة والتفاعل بين الطلاب المقيمين في النزل والطلاب المنتظمين العاديين من خلال الأنشطة المسائية وأنشطة عطلات نهاية الأسبوع والإجازات، كما يؤكد هذا المعيار على احترام التنوع الثقافي والشمولية، وهذا يدل على توفر شواهد لممارسة المساواة والعدالة وفقًا للمعيار الثاني عشر، كما يؤكد المعيار على مسؤولية إدارة البرنامج السكني في مراعاة مصالح ومتطلبات الطلاب الكثيرة، التي تتغير مع الوقت، كما يتطلب من المسؤولين الاهتمام بوضع لوائح مكتوبة لتنظيم السكن لضمان تلبية احتياجاتهم بشكل مستمر. وتؤكد المعايير الفرعية على الشفافية والمساواة، حيث تؤكد على أهمية أن تكون هناك توقعات واضحة ومكتوبة للطلاب المقيمين والموظفين في هذه البرامج، وضرورة مشاركة الطلاب المستفيدين في القرارات المتخذة في هذا الجانب. كما يوضح المعيار الثاني عشر قضايا المسؤولية وحوكمة الموارد البشرية، حيث يتطلب وضع الأشخاص المناسبين الذين ليس لديهم جنح أو قضايا أو انحرافات مشرفين لبرامج الإسكان الطلابي، كما أن الوثائق المطلوب على المدارس الأهلية التي تقدم برامج الإسكان تقديمها، مثل: سياسات موظفي الإسكان، ودليل الإسكان الطلابي، تؤكد على ممارسة الحوكمة في هذا المعيار.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الثالث عشر:

يتعلق المعيار الثالث عشر من معايير رابطة نيو إنجلاند للمدارس والجامعات المتعلقة بالمدارس المستقلة والأهلية لعام 2023م ببرنامج الإقامة والسكن الداخلي، الذي توفره بعض المدارس الأهلية في الولايات المتحدة. ويتكون المعيار الثالث عشر من 11 معيارًا فرعيًا، ومن دلالات الحوكمة في هذا المعيار التأكيد على المساءلة فيما يتعلق ببرنامج الإقامة للطلاب، وضرورة أن يتوافق البرنامج مع رسالة المدرسة وقيمها، والتوافق مع رسالة المدرسة. ويحتوي المعيار على معايير فرعية تنص على تحمل مسؤولي المدرسة بشكل كامل صحة وسلامة وجودة إقامة الطلاب المقيمين في المدارس من خلال تكليف موظفين مختصين بالإشراف على رعاية هؤلاء الطلاب، وفقًا لآليات ولوائح تنظم برنامج الإقامة. كما تؤكد مواد المعيار على أهمية الشفافية والإفصاح عن برامج الإقامة، حيث من الضرورة وفقًا للمعيار وجود لوائح وكتب مطبوعة توضح جميع التفاصيل ببرنامج الإقامة، وطرق استضافة العائلة والأصدقاء في المناسبات في النزل الطلابي في ضوء معايير تضمن سلامة الطلاب، ومن ضمن رسائل الحوكمة في هذا المعيار ضرورة المشاركة بين مسؤولي المدرسة والطلاب والأهالي، وضرورة وجود قنوات تواصل فاعلة في نقل المعلومات والآراء حول برنامج الإقامة، مع التأكيد على أهمية تنفيذ مراجعات للوائح والأنظمة المنظمة للبرنامج، إضافة إلى تأكيد المعيار على قضايا العدالة والمساواة والالتزامات القانونية.

الدلالات المتعلقة بالحوكمة التي يمكن استنتاجها من المعيار الرابع عشر:

يتعلق المعيار الرابع عشر وهو الأخير من معايير رابطة نيو إنجلاند للمدارس والجامعات المتعلقة بالمدارس المستقلة والأهلية لعام 2023م بالتخطيط الإستراتيجي للمدارس الأهلية، ويتناول المعيار الرابع عشر التخطيط الإستراتيجي، ويحتوي على 9 معايير فرعية. ويفصل هذا المعيار العديد من مبادئ الحوكمة في التخطيط الإستراتيجي، التي تؤكد على الدور المهم لمجلس الأمناء في المدارس الأهلية في المشاركة، ودعم واستدامة عمليات التخطيط الإستراتيجي لتلك المدارس. ومن ضمن رسائل المعيار في الحوكمة هي إفرادها لتفاصيل تدور حول أهمية القيادة والمساءلة من العناصر الأساسية لهذا المعيار، كما يؤكد المعيار الرابع عشر على أنه يجب على أمناء المدارس الأهلية التأكيد على ضمان امتلاك المدرسة للقدرة والكفاءة والموارد اللازمة؛ لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، وألا تكون الخطة الإستراتيجية حبرًا على ورق وغير قابلة للتحقق. ويؤكد المعيار الرابع عشر المتعلق بالتخطيط طويل المدى على أن المرونة والقدرة على التكيف أمران أساسيان للمدارس الأهلية بحسب واضعي المعايير في رابطة نيو إنجلاند، حيث يتعين على قادة المدارس التنفيذيين أو مجلس الأمناء مراجعة الخطة الإستراتيجية وتحديثها بانتظام؛ لتظل قادرة على الاستجابة للمتغيرات الإيجابية وغير الإيجابية، وتعديل الخطط الإستراتيجية، كما ويجري التأكيد على مبادئ الشفافية والمساءلة من خلال الوثائق المطلوب توافرها في هذا المعيار، حيث يجب تقديم مسودة الخطة أو الخطط الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية لفريق الاعتماد.

ثالثاً: سُبُل الاستفادة من دلالات الحوكمة في معايير الاعتماد المدرسي لرابطة (نيو إنجلاد) في تطوير ممارسات الحوكمة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية.

تلعب معايير رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والكليات دورًا هامًّا في تطوير سياسات الحوكمة داخل المؤسَّسات التعليمية، ويمكن الاستفاده منها في المدارس الأهلية في السعودية. ويمكن أن تجعل هذه المعايير المكوَّنة من 14 معيارًا رئيسًا، وكلُّ معيار يحتوي على معايير فرعية كخارطة طريق للمدارس الأهلية لتطوير الممارسات فيها بما يتوافق مع مبادئ الحوكمة. وتبرز أهمية الحوكمة في المدارس الأهلية السعودية كون أن المدارس الحكومية لديها صلاحيات وميزانيات محدودة تجعلها غير قادرة على اتخاذ القرارات بشكل كبير، لذلك فإن معايير الاعتماد في المدارس الحكومية في السعودية لا تتضمَّن الخطط الإستراتيجية، لكن تكتفي بالخطط التشغيلية، وذلك لمحدودية صلاحياتها. لكن المدارس الأهلية السعودية لديها الكثير من الصلاحيات والإمكانيات والفرص مما يستدعي وضع دليل حوكمة فيها، ومن ضمن الممارسات التي يمكن الاستفادة منها هي معايير الاعتماد المدرسي للمدارس الأهلية المعتمدة في رابطة (نيو إنجلاند) في الولايات المتحدة.

تُركِّز معايير رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والكليات بشكل كبير على مبدأ الشفافية والإفصاح في العديد من معاييرها الفرعية. ويتمثَّل هذا التركيز في ضرورة إعلان التقارير بشكل واضح ومُتاح للجميع، إلى جانب وضع معايير وسياسات قُبول شفَّافة وواضحة. كما تُولي المعايير أهمية كبيرة لوجود هيكل تنظيمي محدَّد، يُوضِّح الأدوار والمسؤوليات لكلِّ فرد داخل المؤسَّسة. بالإضافة إلى ذلك، تُشدِّد على الشفافية في التقارير المالية والمراجعات، بما في ذلك الإفصاح عن الشروط والرسوم المالية بشكل واضح. هذه الممارسات تُعزِّز من الثقة والمصداقية داخل المؤسَّسات التعليمية. يمكن للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية أن تستفيد من تبنِّي هذه النماذج كخارطة طريق لتطوير سياساتها في مجال الشفافية، مما يُسهم في تحسين أدائها الإداري والأكاديمي، ويُعزِّز قدرتها على تحقيق معايير الحوكمة الفعَّالة.

تُؤكِّد معايير رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والكليات على مبدأ المساءلة، وهي أمر يتضمَّن العديد من المعايير في نموذج رابطة (نيو إنجلاند)، ويمكن تطبيقه في المدارس الأهلية السعودية في قضايا مساءلة أعضاء الإدارة؛ لضمان تحمُّلهم المسؤولية عن قراراتهم، والالتزام بالمساءلة القانونية؛ لضمان الامتثال للقوانين واللوائح، إضافة إلى التركيز على جودة التعليم ونتائج الطلاب. كما تُشجِّع هذه المعايير على التطوير المهني المستمر للمُعلِّمين من خلال التدريب. ويمكن للمدارس الأهلية في السعودية الاستفادة من هذه المعايير لتطوير سياساتها بما يتماشى مع أفضل الممارسات العالمية، مما يُسهم في تحسين جودة التعليم، وتعزيز المساءلة، وزيادة الثقة بين أصحاب المصلحة، إلى جانب تحقيق استدامة طويلة الأمد في الأداء الأكاديمي والإداري، بما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة 2030.

ومن ضمن ثمرات الاستفادة من نموذج الاعتماد الأمريكي هو أهمية وجود مجلس أمناء للمدارس الأهلية يُقرُّ جميع السياسات والخطط الإستراتيجية، بما في ذلك إقرار سياسات التوظيف وكذلك الموازنات والشراكات والعقود، وهو أمرٌ يضمن أنه هناك أكثر من جهة تُشرف على سير الإجراءات في المدارس مما يُقلِّل فُرص حدوث فساد إداري.

تُؤكِّد المستندات التي يجب على المدارس إرفاقها لاستيفاء المعايير خاصة المعيار الثاني: التأكيد على الاستقلالية، ومن أهمِّ الشواهد لذلك هي التأكيد مع الأدلَّة على عدم وجود تضارُب مصالح بين مصالح المدرسة، ومصالح أعضاء مجالس الإدارة أو مجالس الأمناء، ووجود هذه الممارسة يحمي المدارس الأهلية في المملكة، كذلك فيجب الاستفادة منه.

تتضمَّن استيفاء معايير رابطة (نيو إنجلاند) توفير شواهد على ممارسات حوكمة إدارة الموارد البشرية، وهو أمرٌ تحتاجه أيضًا المدارس الأهلية المحلية، فيجب أن تكون سياسات الاستقطاب والتوظيف واضحة ومعلَنة ومنشورة، كما أن معايير التوظيف تتضمَّن الامتثال للقوانين الصادرة المتعلِّقة بالموارد البشرية، وكذلك شواهد على جدارات وكفاءات الموارد البشرية وعدم وجود سجل إجرامي لهم، خاصة أنهم يعملون مع الأطفال, ووجود شواهد على وجود نظام تعويضات

عادل لجميع الموظفين في المدرسة، وكذلك شواهد على التطوير المهني المستمر للكوادر الإدارية والتعليمية.

تُؤكِّد معايير (نيو إنجلاند) على مبدأ العدالة والمساواة في المدارس، سواء العدالة المرتبطة بالطلاب والمساواة بينهم في فُرص القبول في المدرسة دون النظر إلى الخلفية الاجتماعية والصحية للطلاب، ومن ضمن الشواهد هي دليل عدم التميُّز في المدارس سواء في سياسات القبول بالنسبة للطلاب أو حتى عدم التميُّز ضد فئات معيَّنة من الأشخاص الراغبين في العمل في المدارس الأهلية بسبب اللون أو العرق. كما تم التأكيد على أهمية العدالة في فُرص التعليم ومُراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين وضرورة وجود بيئة داعمة للتعلُّم والنمو، لذلك من الجيد على المدارس الأهلية السعودية الاستفادة من تلك المعايير في تطوير سياسات وأدلة تُؤكِّد على العدالة.

من المبادئ التي تُشدِّد عليها معايير رابطة (نيو إنجلاند) هي الاستدامة، سواء الاستدامة المالية أو البيئية، فمن المتطلَّبات أن يكون لدى المدارس خُطط إستراتيجية تضمن الاستدامة المالية، وكذلك خُطط تُراعي الجوانب البيئية فيجب أن تكون الرسوم الدارسية كافية لتشغيل البرامج في المدارس، وأن لا يكون هناك عجزٌ كبيرٌ في الموازنة بالإضافة لتأكيد المعايير على أهمية تنويع مصادر تمويل المدارس الأهلية من خلال بناء علاقات جيدة مع الطلاب السابقين والمجتمع المحلي، وبالإضافة للشراكات مع القطاع الخاص، وهذه نقطة جديرة بالاهتمام.

تهتمُّ المعايير الفرعية المعتمدة من الرابطة بالمسؤولية في المدارس الأهلية، حيث أكَّدَت أنه يتعيَّن على المدارس وجود هيكل تنظيمي ووصف وظيفي لكلِّ موظَّف في المدرسة؛ حتى يكون مسؤولًا عن أي خللٍ موجود، وذلك لإصلاحه أو قد يكون هناك تبعات قانونية. أيضًا من ضمن المسؤوليات هي التزام المدارس بجميع توجُّهاتها وعملياتها وممارساتها بمهمَّتها ورسالتها وقيمها التي وضعتها، فالمدرسة مسؤولة عن الوفاء لرسالتها. كما أن المدرسة مسؤولة عن وضوح خُطط إستراتيجية تضمن استمرارية وفاعلية المدرسة على المدى البعيد وتقدير الأخطار المحتملة. كما أن المدرسة مسؤولة عن تطوير البرامج التعليمية وتوفير بيئة تعليمية للطلاب وتحسين نتائج الطلاب وفقًا لنسب محدَّدة، وليسَت عشوائية. كما أن المسؤولية تمدَّد لتشمل تطوير الموارد البشرية في المدارس وتدريبهم وضمان نموهم.

سيادة القانون من الموضوعات التي أكَّدَت عليها المعايير الفرعية لرابطة (نيو إنجلاند) للاعتمادات الخاصة بالمدارس الأهلية، خاصة بما يتعلَّق بوجود التصاريح وإخضاع التقارير المالية لطرفٍ ثالث لضمان عدم وجود شُبهة فساد مالي أو تهرُّب ضريبي.

يجب التأكيد على مفاهيم الكفاءة، سواء الكفاءة الإدارية أو المالية في مختلف ممارسات المدرسة، فهناك ضرورة لإبراز التقارير المالية وغيرها، وهذه ممارسة تحدُّ بشكل كبير من سوء استغلال السُّلطة، وتحافظ على مكتسبات المدارس.

تُؤكِّد معايير (نيو إنجلاند) على المشاركة في مختلف المستويات، فهناك مشاركة من قِبَل المجلس الأعلى للمدرسة، وهو ما يُسمَّى مجلس الأمناء، وهناك ضرورة لوجود أدلَّة على الممارسات الإدارية الديمقراطية في الاجتماعات، سواء في مجلس الأمناء أو مجلس الإدارة أو كذلك ضرورة مشاركة المعلِّمين ومنسوبي المدرسة في اتخاذ القرارات. كما أكَّدَت المعايير والشواهد على أهمية مشاركة أولياء الأمور والاستماع لهم في كثير من القضايا. وأكَّدَت المعايير الفرعية على أهمية المشاركة الفاعلة للطلاب في مختلف المجالات، وأن يكون لهم دورٌ في اتخاذ القرارات. ومن الأهمية بمكان الاستفادة من هذا المبدأ في المدارس الأهلية السعودية.

سُبُل الاستفادة من دلالات الحوكمة في معايير الاعتماد المدرسي لرابطة (نيو إنجلاد) في تطوير ممارسات الحوكمة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية.

تلعب معايير رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والكليات دورًا هامًّا في تطوير سياسات الحوكمة داخل المؤسَّسات التعليمية، ويمكن الاستفاده منها في المدارس الأهلية في السعودية. ويمكن أن تجعل هذه المعايير المكوَّنة من 14 معيارًا رئيسًا، وكلُّ معيار يحتوي على معايير فرعية كخارطة طريق للمدارس الأهلية لتطوير الممارسات فيها بما يتوافق مع مبادىء الحوكمة. وتبرز أهمية الحوكمة في المدارس الأهلية السعودية كون أن المدارس الحكومية لديها صلاحيات وميزانيات محدودة تجعلها غير قادرة على اتخاذ القرارات بشكل كبير، لذلك فإن معايير الاعتماد في المدارس الحكومية في السعودية لا تتضمَّن الخطط الإستراتيجية، لكن تكتفي بالخطط التشغيلية، وذلك لمحدودية صلاحياتها. لكن المدارس الأهلية السعودية لديها الكثير من الصلاحيات والإمكانيات والفرص مما يستدعي وضع دليل حوكمة فيها، ومن ضمن الممارسات التي يمكن الاستفادة منها هي معايير الاعتماد المدرسي للمدارس الأهلية المعتمدة في رابطة (نيو إنجلاند) في الولايات المتحدة.

تُركِّز معايير رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والكليات بشكل كبير على مبدأ الشفافية والإفصاح في العديد من معاييرها الفرعية. ويتمثَّل هذا التركيز في ضرورة إعلان التقارير بشكل واضح ومُتاح للجميع، إلى جانب وضع معايير وسياسات قُبول شفَّافة وواضحة. كما تُولي المعايير أهمية كبيرة لوجود هيكل تنظيمي محدَّد، يُوضِّح الأدوار والمسؤوليات لكلِّ فرد داخل المؤسَّسة. بالإضافة إلى ذلك، تُشدِّد على الشفافية في التقارير المالية والمراجعات، بما في ذلك الإفصاح عن الشروط والرسوم المالية بشكل واضح. هذه الممارسات تُعزِّز من الثقة والمصداقية داخل المؤسَّسات التعليمية. يمكن للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية أن تستفيد من تبنِّي هذه النماذج كخارطة طريق لتطوير سياساتها في مجال الشفافية، مما يُسهم في تحسين أدائها الإداري والأكاديمي، ويُعزِّز قدرتها على تحقيق معايير الحوكمة الفعَّالة.

تُؤكِّد معايير رابطة (نيو إنجلاند) للمدارس والكليات على مبدأ المساءلة، وهي أمر يتضمَّن العديد من المعايير في نموذج رابطة (نيو إنجلاند)، ويمكن تطبيقه في المدارس الأهلية السعودية في قضايا

مساءلة أعضاء الإدارة؛ لضمان تحمُّلهم المسؤولية عن قراراتهم، والالتزام بالمساءلة القانونية؛ لضمان الامتثال للقوانين واللوائح، إضافة إلى التركيز على جودة التعليم ونتائج الطلاب. كما تُشجِّع هذه المعايير على التطوير المهني المستمر للمُعلِّمين من خلال التدريب. ويمكن للمدارس الأهلية في السعودية الاستفادة من هذه المعايير لتطوير سياساتها بما يتماشى مع أفضل الممارسات العالمية، مما يُسهم في تحسين جودة التعليم، وتعزيز المساءلة، وزيادة الثقة بين أصحاب المصلحة، إلى جانب تحقيق استدامة طويلة الأمد في الأداء الأكاديمي والإداري، بما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة 2030.

ومن ضمن ثمرات الاستفادة من نموذج الاعتماد الأمريكي هو أهمية وجود مجلس أمناء للمدارس الأهلية يُقرُّ جميع السياسات والخطط الإستراتيجية، بما في ذلك إقرار سياسات التوظيف وكذلك الموازنات والشراكات والعقود، وهو أمرٌ يضمن أنه هناك أكثر من جهة تُشرف على سير الإجراءات في المدارس مما يُقلِّل فُرص حدوث فساد إداري.

تُؤكِّد المستندات التي يجب على المدارس إرفاقها لاستيفاء المعايير خاصة المعيار الثاني: التأكيد على الاستقلالية، ومن أهمِّ الشواهد لذلك هي التأكيد مع الأدلَّة على عدم وجود تضارُب مصالح بين مصالح المدرسة، ومصالح أعضاء مجالس الإدارة أو مجالس الأمناء، ووجود هذه الممارسة يحمي المدارس الأهلية في المملكة، كذلك فيجب الاستفادة منه.

تتضمَّن استيفاء معايير رابطة (نيو إنجلاند) توفير شواهد على ممارسات حوكمة إدارة الموارد البشرية، وهو أمرٌ تحتاجه أيضًا المدارس الأهلية المحلية، فيجب أن تكون سياسات الاستقطاب والتوظيف واضحة ومعلَنة ومنشورة، كما أن معايير التوظيف تتضمَّن الامتثال للقوانين الصادرة المتعلِّقة بالموارد البشرية، وكذلك شواهد على جدارات وكفاءات الموارد البشرية وعدم وجود سجل إجرامي لهم، خاصة أنهم يعملون مع الأطفال, ووجود شواهد على وجود نظام تعويضات عادل لجميع الموظفين في المدرسة، وكذلك شواهد على التطوير المهني المستمر للكوادر الإدارية والتعليمية.

تُؤكِّد معايير (نيو إنجلاند) على مبدأ العدالة والمساواة في المدارس، سواء العدالة المرتبطة بالطلاب والمساواة بينهم في فُرص القبول في المدرسة دون النظر إلى الخلفية الاجتماعية والصحية للطلاب، ومن ضمن الشواهد هي دليل عدم التميُّز في المدارس سواء في سياسات القبول بالنسبة للطلاب أو حتى عدم التميُّز ضد فئات معيَّنة من الأشخاص الراغبين في العمل في المدارس الأهلية بسبب اللون أو العرق. كما تم التأكيد على أهمية العدالة في فُرص التعليم ومُراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين وضرورة وجود بيئة داعمة للتعلُّم والنمو، لذلك من الجيد على المدارس الأهلية السعودية الاستفادة من تلك المعايير في تطوير سياسات وأدلة تُؤكِّد على العدالة.

من المبادئ التي تُشدِّد عليها معايير رابطة (نيو إنجلاند) هي الاستدامة، سواء الاستدامة المالية أو

البيئية، فمن المتطلَّبات أن يكون لدى المدارس خُطط إستراتيجية تضمن الاستدامة المالية، وكذلك خُطط تُراعي الجوانب البيئية فيجب أن تكون الرسوم الدراسية كافية لتشغيل البرامج في المدارس، وأن لا يكون هناك عجزٌ كبيرٌ في الموازنة بالإضافة لتأكيد المعايير على أهمية تنويع مصادر تمويل المدارس الأهلية من خلال بناء علاقات جيدة مع الطلاب السابقين والمجتمع المحلي، وبالإضافة للشراكات مع القطاع الخاص، وهذه نقطة جديرة بالاهتمام.

تهتمُّ المعايير الفرعية المعتمدة من الرابطة بالمسؤولية في المدارس الأهلية، حيث أكَّدَت أنه يتعيَّن على المدارس وجود هيكل تنظيمي ووصف وظيفي لكلِّ موظَّف في المدرسة؛ حتى يكون مسؤولًا عن أي خللٍ موجود، وذلك لإصلاحه أو قد يكون هناك تبعات قانونية. أيضًا من ضمن المسؤوليات هي التزام المدارس بجميع توجُّهاتها وعملياتها وممارساتها بمهمَّتها ورسالتها وقيمها التي وضعتها، فالمدرسة مسؤولة عن الوفاء لرسالتها. كما أن المدرسة مسؤولة عن وضوح خُطط إستراتيجية تضمن استمرارية وفاعلية المدرسة على المدى البعيد وتقدير الأخطار المحتملة. كما أن المدرسة مسؤولة عن تطوير البرامج التعليمية وتوفير بيئة تعليمية للطلاب وتحسين نتائج الطلاب وفقًا لنسب محدَّدة، وليسَت عشوائية. كما أن المسؤولية تمدَّد لتشمل تطوير الموارد البشرية في المدارس وتدريبهم وضمان نموهم.

سيادة القانون من الموضوعات التي أكَّدَت عليها المعايير الفرعية لرابطة (نيو إنجلاند) للاعتمادات الخاصة بالمدارس الأهلية، خاصة بما يتعلَّق بوجود التصاريح وإخضاع التقارير المالية لطرفٍ ثالث لضمان عدم وجود شُبهة فساد مالي أو تهرُّب ضريبي.

يجب التأكيد على مفاهيم الكفاءة، سواء الكفاءة الإدارية أو المالية في مختلف ممارسات المدرسة، فهناك ضرورة لإبراز التقارير المالية وغيرها، وهذه ممارسة تحدُّ بشكل كبير من سوء استغلال السُّلطة، وتحافظ على مكتسبات المدارس.

تُؤكِّد معايير (نيو إنجلاند) على المشاركة في مختلف المستويات، فهناك مشاركة من قِبَل المجلس الأعلى للمدرسة، وهو ما يُسمَّى مجلس الأمناء، وهناك ضرورة لوجود أدلَّة على الممارسات الإدارية الديمقراطية في الاجتماعات، سواء في مجلس الأمناء أو مجلس الإدارة أو كذلك ضرورة مشاركة المعلِّمين ومنسوبي المدرسة في اتخاذ القرارات. كما أكَّدَت المعايير والشواهد على أهمية مشاركة أولياء الأمور والاستماع لهم في كثير من القضايا. وأكَّدَت المعايير الفرعية على أهمية المشاركة الفاعلة للطلاب في مختلف المجالات، وأن يكون لهم دورٌ في اتخاذ القرارات. ومن الأهمية بمكان الاستفادة من هذا المبدأ في المدارس الأهلية السعودية.

التوصيات:

-1 التوسُّع في برامج الاعتمادات المدرسية الأهلية في المملكة العربية السعودية.
-2 إلزام المدارس الأهلية بتطوير سياسات الحوكمة.
-3 تطوير نظام حوكمة خاص للمدارس الأهلية في السعودية.
-4 الاهتمام بقضايا الإفصاح والشفافية في المدارس الأهلية وضرورة نشر التقارير المالية والتعليمية للمدرسة على مواقع المدارس الافتراضية.
-5 الاهتمام بتطوير مجالس أمناء للمدارس الأهلية في السعودية؛ لتعزيز مبادئ الحوكمة.

الدراسات المستقبلية:

-1 هناك حاجة كبيرة لمعرفة أثر الاعتماد المدرسي في تطبيق مبادئ الحوكمة، لذلك ننصح بعمل دراسة عن ذلك.
-2 إجراء دراسات نوعية معتمدة على المقابلات؛ لمعرفة التحديات التي يُواجهها قادة المدارس، وكذلك فرق الاعتماد وسُبل معالجة تلك التحديات.
-3 إجراء دراسات عن واقع الحوكمة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

أبو عجمه، ندى خالد. (2020). الشفافية الإدارية وعلاقتها بالرضاء الوظيفي لدى معلمات المدارس المتوسطة بمدينة أبها. مجلة العلوم الإنسانية، مج21, ع4 ، 79 - 97. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1154328

آل إدريس, ح. ب. ع., . (2016). الصعوبات التي تواجه المدارس الأهلية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية وكيفية التغلب عليها من وجهة نظر ملاك هذه المدارس. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية), 35(169 جزء 1), 673-631.

برنامج التخصيص. (2024). مسترجع من https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/privatization-program

البرناوي, ع & علي, أ. (2019). الأداء المهني لمعلم العلوم الطبيعية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 3(4), 1-25.

البشر, سعود غسان.(2022). التعليم العالي في الولايات المتحدة نظرة عامة. تكوين للنشر والتوزيع. جدة السعودية

البشر, سعود غسان.(2024). إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي. الرياض, السعودية

جاسم، شجن نوفل. (2022). مدى تطبيق معايير الاعتماد المدرسي العراقية المقترحة في المدارس الحكومية والأهلية (دراسة مقارنة). مجلة الاستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 61 ، ع4، ملحق1.

جفلان، منى كامل محمد. (2024). معوقات تجديد الاعتماد لمدارس التعليم العام بمحافظة أسيوط. جامعة بني سويف، مجلة كلية التربية، ج 3، ع ابريل 2024.

الحارثي, ع & الألفي,أ. (2019). الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 67(67), 287-250.

حتاملة، عبدالسلام محمود حسين، و سلامة، كايد محمد. (2017). درجة تطبيق المساءلة الإدارية والحوكمة المؤسسية والعلاقة بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين فيها. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج11, ع1 ، 102 - 122. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/794979

الربادي ع. ع. ع. (2021). واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بالجمهورية اليمنية . مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية, (3), 97–156. https://doi.org/10.53285/artsep.vi3.194

السعودي، شريف وعسيري، عبد الله. (2021). أثر الاعتماد الأكاديمي في فاعلية الأداء المدرسي: دراسة حالة في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 35- 54.

الشمري، عادل بن عايد، وآل سلطان، دولة بنت ناصر. (2024). دور الكوبونات التعليمية في تمويل مؤسسات التعليم العام بالسعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 1(48)، 288- 321. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1449110

الصبحي، محمد. (2018). دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. المجلة التربوية، كلية التربية، 1(56)، 574- 641.

صحيفة ارقام.(2017).وزارة التعليم تخطط لرفع عدد الطلاب في التعليم الأهلي من 15 % إلى 25 % من إجمالي الطلاب. مسترجع من https://www.argaam.com/ar/article/articledetail/id/463673

صلاح، ماهر طاهر محمد. (2024). قياس وتقييم الأداء الإداري للمدارس والمؤسسات التعليمية الفلسطينية (الحكومية والخاصة) في ضوء نموذج (CITA) للاعتماد المدرسي وضمان الجودة، من وجهة نظر مدراء المدارس ونوابهم (دراسة حالة محافظة نابلس). مجلة الفنون و الاداب وعلوم الانسانيات والاجتماع، ع 113،

أكتوبر 2024.

العبيلي، عبير بنت حسن بن راشد، و الغامدي، علي بن مرزوق بن معيض. (2019). دور تطبيق أبعاد الحوكمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للتعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة كلية التربية، مج19, ع4 ، 347 - 404. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1041207

العنزي، محمود. (2019). مدي تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس الوحدة العربية الحديثة، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(24)، 67-38. مسترجع من

عواجي، ميمونة بنت عبدالله. (2023). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. المجلة العربية للنشر العلمي، ع55 ، 225 - 247. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1437595

عون، وفاء بنت محمد وهبو، البواردي، ندى عبدالعزيز سليمان، و الزير، منيرة بنت محمد. (2015). واقع جاهزية مديرات المدارس لتحقيق الإعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة رابطة التربية الحديثة، مج7, ع24 ، 171 - 224. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/685976

محروس، ومحمد وعبد اللاه، حمدي ومحمد، لبنى. (2020). تطوير معايري خطط التحسين لمدارس التعليم الأساسي المعتمدة في ضوء التجارب والنماذج المعاصرة في الاعتماد التربوي، مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، 1(5)، 580 -606.

المحروقية، بدرية بنت حمود بن ناصر، الزاملي، علي عبد جاسم، و عبدالله، محمود محمد إبراهيم. (2021). بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج10, ع1 ، 185 - 204. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1173546

محمد، محمد أحمد التهامي محمد. (2024). مواصفات البيئة المدرسية في مباني مدارس المعاقين على ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (دراسة حالة على مدرسة النور للمكفوفين بمحافظة الدقهلية). مجلة تطوير الأداء الجامعي، مج 27، ع 2، يوليو 2024.

المراجع الانجليزية

AMAYA, M. Q. (2024). School Governance and Organizational Commitment of Teachers During Post-Pandemic Education.

Centre of Expertise for Multilevel Governance(2024)12 Principles of Good Governance.Council of Europe

Elgart A .(2023).The Role of Accountability Systems and Regional Accreditation in Improving K–12 Education.Cognia

Gaspar, M. R., Gabriel, J. P., Manuel, M. B., Ladrillo, D. S., Gabriel, E. R., & Gabriel, A. G. (2022). Transparency and accountability of managing school financial resources. Journal of Public Administration and Governance, 12(2), 102.

Gusnardi, RM Riadi, Hendripides. (2021). School Financial Management based on Accountability and Transparency. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 13(2): 538-550. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211091

Harcleroad, F. F. (1980). Accreditation: History, Process, and Problems. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 6, 1980.

Vymetal, P.(2007).Governance:Defining the Concep. Retrived formhttps://www.researchgate.net/publication/40345960_Governance_defining_the_concept

القيادة الخادمة في مؤسَّسات التعليم العام في الدول العربية- مراجعة للأدبيات

القيادة الخادمة في مؤسَّسات التعليم العام في الدول العربية- مراجعة للأدبيات

الباحثون
د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود , السعودية
د. خالد محمد القحيز - قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود, السعودية
أ/ فهد سعد المقاطي- وزارة التعليم , السعودية
أ/ سارة حامد العتيبي- وزارة التعليم، السعودية

الملخص

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا للمنظمات -بما فيها المنظمات التعليمية- بنظرية القيادة الخادمة نظير آثارها الإيجابية على الطلاب والمعلمين والمجتمع. وتهدف الدراسة الحالية إلى مراجعة الأدبيات العلمية المنشورة؛ لاكتشاف درجة ممارسة القيادة الخادمة في عدد من المدارس في الدول العربية، وقد وضعت الدراسة معايير محدَّدة لاختيار الأدبيات التي استُخدِمت في مراجعة الأدبيات، وقد تم اختيار ومراجعة 52 مقالة علمية نُشِرت عن ممارسة القيادة الخادمة في المدارس ، وذلك في الفترة ما بين 2007 م إلى 2023م. وبعد تحليل الدراسات وجدت الدراسة الحالية أن معظم الدراسات العربية العلمية المنشورة حول تطبيق القيادة الخادمة في المدارس هي أبحاث منشورة من قِبَل باحثين ينتمون للمملكة العربية السعودية، وكما وجدت الدراسة أن جميع الدراسات حول القيادة الخادمة في المدارس العربية هي دراسات كَمِّيَّة، ولا يُوجد دراسات نوعية، وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس العربية بشكل عام مرتفعة، فقد وجدت 35 دراسة من أصل 52 أن الإدارة المدرسية تمارس أبعاد القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة، فيما كشفت 15 دراسة أن ممارسة القيادة الخادمة كانت بدرجة متوسطة في مدارس بعض الدول العربية، وقد وجدت دراستان فقط أن درجة ممارسة القياد الخادمة كانت بدرجة منخفضة. وقد اقترحت الدراسة بعض التوصيات.

الكلمات الاستدلالية: القيادة الخادمة, القائد الخادم, القيادة الخادمة في التعليم العام, القيادة الخادمة في المدارس, القيادة التربوية

Servant leadership in k-12 Schools in Arab countries - a review of the literature

Dr. Saud G Albeshir-King Saud University, Saudi Arabia
Dr. Khalid M Alquhaiz-King Saud University, Saudi Arabia
Fahad Saad Almuqati-Ministry of Education, Saudi Arabia
Sarah Hamid Al-Otaibi- Ministry of Education, Saudi Arabia

Abstract

The current study aims to review the published scientific literature to discover the degree to which servant leadership is practiced in schools in Arab countries. The study set specific criteria for selecting the literature review's literature. Fifty-two scientific articles published on the practice of servant leadership in schools were selected and reviewed between 2007 and 2023. After analyzing the studies, the current study found that most of the published Arab scientific studies on the application of servant leadership in schools are research published by researchers belonging to Saudi Arabia. The results of the current study indicated that the degree of servant leadership practice in Arab schools, in general, is high 35 studies out of 52 found that the school administration practiced the dimensions of servant leadership to a high degree, while 15 studies revealed that the practice of servant leadership was to a moderate degree in schools in some Arab countries. Only two studies found that the degree of practice of servant leadership was low. The study suggested some recommendations, and some suggested future studies.

Keywords: servant leadership, servant leader, servant leadership in public education, servant leadership in schools, educational leadership

المقدمة:

يُعدُّ مدير المدرسة هو الرجل الأوَّل والمدير التنفيذي للمدرسة، وهو مسؤول بشكل مباشر عن عدد كبير من المهام المتعلقة بالطلاب والمعلمين والعاملين وأولياء الأمور والأشخاص والجهات ذات العلاقة، لذلك تحرص الدول المتقدمة على وضع معايير ومؤهَّلات خاصة لمديري المدارس فيها، بالإضافة إلى منحه مزايا وظيفية كثيرة نظير دوره ومسؤولياته الكبيرة. وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى علاقة أثر مدير المدرسة والإدارة المدرسية بشكل عام على كثير من المتغيرات مثل التحصيل الطلابي, وأداء المعلمين, والرضا الوظيفي للمعلمين, والمناخ المدرسي, والثقافة التنظيمية (Cruickshank,2017 ; Day,& Sammons, 2016; Fitria et al., 2017;Kalkan et al., 2020;Liu et al., (Robinson el al.,2008;2021.

وإيمانًا بأهمية أدوار الإدارة المدرسية وأثرها على المعلمين والطلاب درس كثيرٌ من الباحثين الأساليب الإدارية والقيادية التي تتبنَّاها الإدارات المدرسية في المدارس التي يُديرونها، ومن ضمن أحدث الأساليب القيادية التي بدأت تأخذ مكانها في الأدبيات في القيادة هي القيادة الخادمة، حيث تُعتبر ممارسات القيادة الخادمة قديمة جدًّا في المجتمعات الإنسانية، سواءً كانت شرقية أو غربية، وتحثُّ عليها كثير من التعليمات الدينية، ومن ضمنها الإسلام، لكن لم يتم تأصيل مفهوم القيادة الخادمة إلا في عام 1970م، حيث نشر المفكر الأمريكي روبرت جرين ليف كتابًا عن القائد كخادم، ثم بدأت الأدبيات تنتشر حول القيادة الخادمة. ويزعم أستاذ القيادة في جامعة غرب ميشيغان بيتر نورث هاوس (2018) أن القيادة الخادمة ظلَّت كأفكار عائمة غير محدَّدة الأطر لمدة ثلاثين عامًا حتى بداية القرن الحادي والعشرين، حيث بدأ عدد من الباحثين في عمل دراسات علمية عن القيادة الخادمة وعلاقتها ببعض المتغيرات وأثرها على المنظمات، وقد تم وضع معايير وأبعاد واضحة للقيادة الخادمة، وتحوَّلت من الإطار الفلسفي لتصبح نظرية قيادية مكتملة الأركان.

تعدَّدت تعاريف الباحثين لمفهوم القيادة الخادمة، لكن هذه التعريفات تدور حول تقديم مصلحة المرؤوسين على مصلحة القائد، وأن القائد هو مَن يخدم الأتباع، بعكس الممارسات السائدة في المنظمات، حيث إن المرؤوسين هم مَن يخدمون القائد. ومن ضمن تعريفات القيادة الخادمة تعريف نورث هاوس (2004)، حيث يُعرف نورث هاوس القيادة الخادمة على أنها: نهج للقيادة، ذو اتجاهات إيثارية وأخلاقية قوية، يتطلب من القادة الاهتمام باحتياجات أتباعهم والتعاطف معهم، ويجب أن يعتني القائد الخادم بالأتباع والتأكد من أنهم يُصبحون أكثر صحة، وأكثر حكمة، وأكثر حرية، وأكثر استقلالية؛ حتى يتمكن الأتباع أيضًا من أن يُصبحوا قادة خادمين في المستقبل (2004). وهناك نماذج للقيادة الخادمة، حيث إن عددًا من الباحثين اقترح أبعادًا وخصائص للقائد الخادم، منها النماذج التالية:

- قدم لوب (1999) ستة أبعاد للقيادة، وهي: (1) تطوير الأفراد. (2) القيادة المشتركة. (3) الأصالة.

(4) تقدير الناس. (5) توفير القيادة. (6) بناء المجتمع.

- وقد طور باترسون (203) سبعة أبعاد للقيادة الخادمة، وهي: (1)المحبة. (2) التواضع. (3) الإيثار. (4) الرؤية. (5) الثقة. (6) الخدمة. (7) التمكين.

- اقترح ديريندونك (2010) ست خصائص للقائد الخادم، وهي: (1) تمكين الأشخاص. (2) التواضع. (3) الأصالة. (4) قبول الأشخاص. (5) توفير التوجيه. (6) الإشراف.

وأُجرِيت العديد من الدراسات حول القيادة الخادمة في المنظمات بما فيها المنظمات التعليمية، وقد وجدت كثير من الدراسات على مدار الخمس والعشرين سنة الماضية علاقات إيجابية بين ممارسة القيادة الخادمة ومتغيرات إيجابية للمدرسة مثل التحصيل الدراسي والرضى الوظيفي، كما كانت هناك دراسات تجريبية وجدت تأثيرًا للقيادة الخادمة على متغيرات متعلقة بجودة التعليم, فعلى سبيل المثال: وجدت دراسة علاقة بين ارتفاع درجة ممارسة القيادة الخادمة وبين الرضا الوظيفي لدى المعلمين (Abbas et al., 2020;Hermanto, & Srimulyani, 2022). كما وجدت دراسات تالية علاقة إيجابية بين ممارسة القيادة الخادمة من قِبَل مديري المدارس ونوَّابهم وبين المناخ المدرسي (Angtud et al., 2023; Crabtree, 2014; Kilag et al., 2023; Swart et al., 2021). أيضًا وجدت الأدبيات التالية أثرًا للقيادة الخادمة على الثقافة التنظيمية في المدارس (Kilag et al., 2023; Polatcan, 2020). وقد أشارت نتائج الدراسات التالية إلى أن هناك علاقات ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة القيادة الخادمة وبين التحصيل الدراسى لدى الطلاب (Bier,2021;Crabtree, 2014).

أهداف الدراسة وأهميتها ومنهجيتها:

وجدت العديد من الدراسات أن القيادة الخادمة لها آثار إيجابية على المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي وأداء المعلمين ودافعيتهم ورضاهم الوظيفي وغيرها من المتغيرات الإيجابية، لهذا تسعى الدراسة الحالية إلى مراجعة الأدبيات العربية المتعلقة بالقيادة الخادمة في المدارس؛ لتعرُّف درجة ممارسة القيادة الخادمة من قِبَل الإدارة المدرسية، كما تهدف الدراسة الحالية إلى تعرُّف واقع ممارسة القيادة الخادمة من قِبَل الإدارة المدرسية في مدارس الدول العربية. وكان سؤال الدراسة الرئيس هو: ما درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس العربية؟

وقد وضعت الدراسة عددًا من المعايير لاختيار الأدبيات في هذا البحث لضمان الجودة، وهي كالتالي:

- أن تكون الدراسة ما بين عام 1990م إلى عام 2023م.
- أن تهتم الدراسة بدرجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس ومن وجهة نظر المعلمين والإداريين.
- أن تكون الدراسة مقالة علمية منشورة في مجلة علمية محكمة.
- أن تكون الدراسة منشورة في قواعد المعلومات المشمولة في قاعدة معلومات دار المنظومة أو جوجل الباحث العلمي.

أهداف الدراسة:

- تعرُّف واقع الأدبيات العربية عن القيادة الخادمة.
- اكتشاف درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس في الدول العربية.

النتائج:

الإجابة عن سؤال الدراسة: ما درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس العربية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة قام الفريق البحثي بمراجعة الأدبيات وفقًا لمعايير الدراسة، وقد وجد الباحثون 52 دراسة علمية وفقًا للمعايير الموضوعة في هذه الدراسة، ووجدت الدراسة أن الأدبيات المتوافقة مع معايير الدراسة الحالية طُبِّقت في سبع دول عربية فقط هي: (المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة الأردنية الهاشمية، ودولة فلسطين، ودولة الكويت، وسلطنة عمان، والجمهورية العراقية). وكانت معظم الأدبيات المتعلقة بالموضوع صادرة من باحثين في المملكة العربية السعودية بواقع 21 دراسة، كما لاحظ الباحثون أن جميع الدراسات حول القيادة الخادمة في المدارس العربية هي دراسات كَمِّيَّة، وبحسب علم الباحثين لا يُوجد مقالة علمية منشورة حول القيادة الخادمة استخدمت المنهج النوعي أو المزجي، وذلك حتى نهاية عام 2023م. واكتشفت الدراسة الحالية أن أول دراسة علمية منشورة باللغة العربية في موضوع القيادة الخادمة هي دراسة بعنوان: (القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يُدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية)، وقد أجراها عبد الله أبو تينة وسامر الخصاونة وزياد الطحاينة، ونُشِرت عام 2007م في مجلة العلوم التربوية والنفسية التابعة لجامعة البحرين. ويُلخِّص الجدول التالي نتائج الدراسة:

التسلسل	الدولة	الباحث وعام النشر	عنوان الدراسة	عينة الدراسة ونوع المدرسة	درجة ممارسة القيادة الخادمة
1.	الأردن	أبو تينة وآخرون (2007)	القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يُدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية.	(390) معلمًا ومعلمة، و(95) مديرًا ومديرة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية من وجهة نظر مُديري المدارس، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.
2.	السعودية	التمام (2016)	واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية.	512 معلمًا من الذكور	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.

3.	مصر	صلاح الدين (2016)	القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر: نموذج بنائي مقترح.	251 معلمًا	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة منخفضة.
4.	الأردن	معشر والشريفي (2017)	مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسَّسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين.	278 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
5.	السعودية	ابن طالب (2018)	درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين.	115 معلمًا	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
6.	السعودية	محمد (2018)	القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام وعلاقتها باستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي.	491 معلمًا في مدينة جدة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
7.	مصر	معوض (2018)	القيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية.	187 معلمًا من بني سويف	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
8.	سلطنة عمان	إبراهيم والشهومي (2018)	درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب.	208 معلمين ومعلمات	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
9.	مصر	هلال وكمال (2018)	الأداء المهني للمعلمين وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام : دراسة ميدانية.	529	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.

10.	الكويت	مخامرة (2019)	ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين.	(146) معلمًا	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
11.	الكويت	محمد وآخرون (2019)	واقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت.	504 معلمين ومديري مدرسة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
12.	الأردن	الكردي (2019)	درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس (محافظة الزرقاء- الأردن).	20 معلمًا	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
13.	السعودية	الشايع والمطيري (2019)	الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات.	264 معلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
14.	السعودية	آل مسلط (2019)	القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين فيها.	310 معلمين ومعلمات	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
15.	السعودية	الحميدي (2019)	القيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الطائف.	347 معلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
16.	السعودية	الجهني (2019)	تصوُّر مقترح لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة (مدينة الرياض).	246 معلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
17.	مصر	عبد الستار (2020)	القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم.	600 من المعلمين والإداريين	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.

.18	الكويت	الصالح (2020)	القيادة الخادمة لمديري المدارس كما يُدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي.	794 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
.19	فلسطين	الحلو (2020)	درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة تعليم مدارسهم من وجهة نظر المعلمين.	297 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.20	السعودية	العتيبي (2020)	القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين بإدارة التعليم بمحافظة القويعية.	718 معلمًا ومعلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.21	السعودية	العصيمي (2020)	درجة القيادة الخادمة وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة	191 معلم	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.22	السعودية	الزهراني (2020)	سلوك القيادة الخادمة لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة جدة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين.	362 معلمًا	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.23	سلطنة عمان	السيابي وآخرون (2021)	واقع ممارسات القيادة الخادمة للمديرين من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.	4109 من المعلمين والمعلمات	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.24	الأردن	أبو رمان (2021)	درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية	347 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة منخفضة.

			الحكومية في محافظة عمَّان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل.		
.25	العراق	الخفاجي وعبد الله (2021)	القيادة الخادمة وعلاقتها بالتفكير الإستراتيجي لدى مُديري المدارس الحكومية في محافظة كربلاء.	175 من مديري ومديرات المدارس في محافظة كربلاء	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.26	السعودية	المقابلة والمالكي (2021)	القيادة الخادمة وعلاقتها بالتميُّز المؤسَّسي بمدارس التعليم العام في محافظة ميسان من وجهة نظر المعلمين.	269 معلمًا في محافظة ميسان السعودية	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.27	السعودية	الراجحي (2021)	القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الحكومية بمكة المكرمة.	481 معلمة من المرحلة الثانوية	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.28	السعودية	السهلي (2021)	تصوُّر مقترح لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن.	360 معلمة وإدارية	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
.29	السعودية	آل ثواب (2021)	واقع تطبيق القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخفجي من وجهة نظر المعلمات.	131 معلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
.30	الأردن	أبو صعلوك (2021)	درجة ممارسة القيادة الخادمة من قِبَل مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين.	290 معلمًا ومعلمة	القيادة الخادمة بدرجة عالية.
.31	الكويت	العنزي (2021)	القيادة الخادمة لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين.	353 معلمًا ومعلمة في الكويت	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.

32.	السعودية	الفيصل (2022)	مهارات القيادة الخادمة وعلاقتها بأبعاد الحكمة لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.	83 مديرًا ومديرة من مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
33.	السعودية	العوفي (2022)	دور القيادة الخادمة في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة.	123 معلمًا بالمدارس الثانوية الحكومية بالمدينة المنورة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
34.	الكويت	الصالح (2022)	درجة ممارسة القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالتعلم المهني لفريق العمل من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.	801 من المعلمين والمعلمات	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
35.	مصر	منصور (2022)	القيادة الخادمة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى مُديري مدارس التعليم العام بمحافظة الدقهلية.	96 مديرًا ومديرة من مديري المدارس	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
36.	سلطنة عمان	إبراهيم والعريمي (2022)	درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج سبيرز.	158 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
37.	مصر	أحمد (2022)	ممارسات مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة المنيا في ج.م.ع للقيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميها: "دراسة ميدانية".	469 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.

38.	الأردن	عواد (2022)	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء للقيادة الخادمة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.	197 معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة والحكومية	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
39.	فلسطين	حوشية (2022)	درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل.	177 معلم ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
40.	مصر	أبو المعاطي (2022)	واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية لأبعاد القيادة الخادمة: دراسة ميدانية.	368	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
41.	فلسطين	أبو طير والجندي (2022)	مستوى القيادة الخادمة لدى المديرين وعلاقتها بالشخصية الميكافيلية لدى المعلمين في مدارس القدس.	52 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
42.	السعودية	عداوي والشافعي (2022)	الممارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة.	350	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
43.	الأردن	سمرين (2022)	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية الزرقاء الثانية.	251 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.

44.	السعودية	الأقزم والعدساني (2023)	متطلبات تفعيل القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المديرات والمعلمات.	341 من المعلمات والمديرات	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
45.	السعودية	الحسون (2023)	درجة ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات.	64 معلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
46.	السعودية	البشر (2023)	القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين.	معلمًا 373	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
47.	السعودية	العجرفي (2023)	تصوُّر مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة.	105 معلمين ومعلمات من معلمي المرحلة الثانوية	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
48.	الأردن	رضوان (2023)	القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر	421 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
49.	فلسطين	أبو عرار (2023)	القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الابتدائية في النقب وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين.	373	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
50.	فلسطين	ناصر الدين وأبو عقيل (2023)	درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز لدى معلِّمي اللغة العربيَّة في مدارس مدينة الخليل.	228 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.

51.	العراق	الشكناني والجبوري (2023)	مستوى القيادة الخادمة لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل من وجهة نظر مدرسيهم.	350 معلمًا	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
52.	فلسطين	أبو طه وأبو حشيش (2023)	سلوك المواطنة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.	355 معلمًا ومعلمة	ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.

الدراسات مقسمة بحسب الدول

الدولة	عدد الدراسات	درجة ممارسة القيادة الخادمة
المملكة العربية السعودية	21 دراسة	17 دراسة وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية. 4 دراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
المملكة الأردنية الهاشمية	8 دراسات	5 دراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية. وجدت دراستان أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة. وجدت دراسة واحدة أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة منخفضة.
جمهورية مصر العربية	7 دراسات	3 دراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية. 3 دراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة. وجدت دراسة واحدة أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة منخفضة.

دولة فلسطين	6 دراسات	4 دراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية. وجدت دراستان أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
دولة الكويت	5 دراسات	وجدت دراسة واحدة أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية. 4 دراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
سلطنة عمان	3 دراسات	جميع الدراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
جمهورية العراق	دراستان	جميع الدراسات وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
المجموع	52 دراسة	35 دراسة وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية. 15 دراسة وجدت أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة. وجدت دراستان فقط أن ممارسة القيادة الخادمة بدرجة منخفضة.

استنتاجات الدراسة:

بعد تحليل 52 دراسة علمية وجدت الدراسة أن القيادة الخادمة في مدارس الدول العربية مطبَّقة بشكل جيد فقط، حيث استنتج الباحثون أن 35 دراسة من أصل 52 وجدت أن هناك ممارسة للقيادة الخادمة من قِبَل الإدارة المدرسية بدرجة عالية، وكانت هناك 15 دراسة وجدت أن درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس كانت بدرجة متوسطة، بينما وجدت دراستان فقط من أصل 52 دراسة أن درجة ممارسة القيادة الخادمة كانت بدرجة منخفضة. وبالرغم من قصور نتائج هذا البحث وصعوبة تعميم النتائج لعدَّة أسباب -من ضمنها أن الدراسات طُبِّقت في مدارس سبع دول عربية فقط، وهذا عدد قليل، وكذلك اختلاف أدوات جمع المعلومات- إلا أنه يمكن أن تُعطينا هذه النتائج مُؤشِّرًا إيجابيًّا حول تمتُّع الكثير من قيادات المدارس في الدول العربية بسمات القائد

الخادم، وهذا غير مُستغرب، حيث إن التعليمات الإسلامية والتقاليد العربية الأصيلة تُؤصِّل على ممارسات تُصنَّف على أنها من أبعاد القيادة الخادمة، مثل: الاهتمام بالآخرين، والاستماع إليهم، وأخذ مشورتهم.

وقد جدت الدراسة أن معظم الأدبيات العلمية المنشورة في المجلات العلمية حول القيادة الخادمة في المدارس هي دراسات لباحثين سعوديين.

توصيات الدراسة:

- إنشاء مركز عربي للقيادة الخادمة في المنظمات التعليمية، تكون مهمته نشر ثقافة القيادة الخادمة في المدارس، ويصدر عن المركز مجلة علمية محكمة؛ لنشر أبحاث عن القيادة الخادمة في مؤسَّسات التعليم العام العربية.
- الاهتمام بالبحوث النوعية في مجال القيادة الخادمة، وخاصة تلك التي تعتمد على المقابلات والملاحظة كأدوات لجمع المعلومات.
- تصميم مقياس موحَّد للقيادة الخادمة يُطبَّق في مختلف المدارس العربية؛ لكي تسهل عمليات المقارنة.

المراجع

إبراهيم & الشهومي. (2018). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب (Laub Modle). International Journal of Educational Psychological Studies (EPS),

ابراهيم, ح, العريمي,. (2022). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج سبيرز (Spears Model). المجلة العربية للتربية النوعية, 6(21), 92-59.

أبن طالب, عبدالله محمد. (2018). درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية (أسيوط), 34(4), 529-506.

أبو المعاطي، ميادة جلال الدين، إسماعيل، علي عبد ربه حسين، و محمد، أشرف السعيد أحمد. (2022). واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية لأبعاد القيادة الخادمة: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع118, ج3 ، 1343 - 1384. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1334140

أبو تينة، عبدالله محمد. (2007). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية.

أبو تينة، عبدالله محمد، و الطحاينة، زياد لطفي سليمان. (2007). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج8, ع4 ، 137 - 160. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/792606

أبو رمان, سناء. (2021). درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمّان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 5(51), 124-141.

ابو صعلوك, خميس. (2021). درجة ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس الثانوية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (69), 222-208.

أبو طه، حسام، و أبو حشيش، بسام محمد. (2023). سلوك المواطنة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج19, ع1 ، 129 - 146. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1410567

أبو طير، منال يوسف، و الجندي، نبيل جبرين. (2022). مستوى القيادة الخادمة لدى المديرين وعلاقتها بالشخصية الميكافيلية لدى المعلمين في مدارس القدس. مجلة كراسات تربوية، ع9 ، 223 - 236. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1442651

أبو عرار,ناصر. (2023). القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الابتدائية في النقب وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية (أسيوط), 39(3.2), 104-81.

أحمد, م. . (2022). ممارسات مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة المنيا في ج. م. ع للقيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميها. الإدارة التربوية, 35(35), 411-229.

أحمد، ناجي عبدالوهاب هلال، و سليمان، حنان البدرى كمال. (2018). الأداء المهني للمعلمين وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى مديري التعليم العام: دراسة ميدانية.دراسات تربوية واجتماعية، مج 24 , ع 4، 817 - 942 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1147737

الأقزم، جنى بنت عبدالله بن علي، و العدساني، عبدالله بن محمد. (2023). متطلبات تفعيل القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المديرات والمعلمات. مجلة كلية التربية، مج39, ع12 ، 268 - 292.

آل ثواب، صالحة مبارك محمد. (2022). واقع تطبيق القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخفجي من وجهة نظر المعلمات. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج9, ع3 ، 171 - 192.

آل مسلط ، محمد أحمد علي. (2019). القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين فيها. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، مج5, ع2 ، 51 - 75. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1284495

البشر, سعود غسان. (2023). القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, 7(35), 341-360.

التمام، عبدالله بن على بن سالم. (2016). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية.العلوم التربوية، مج 24 , ع 1، 255 - 309 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/777374

الجهني, سارة. (2019). تصور مقترح لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة. مجلة البحث العلمى فى التربية, 20(الجزء الرابع عشر), 175-211.

الحسون، أماني بنت محمد. (2023). درجة ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريده من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع31 ، 25 - 60. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1348388

الحلو, علي. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة تعليم مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 4(41), 1-27.

الحميدي، منال حسين حسن. (2019). القيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الطائف. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج5, ع19 ، 519 - 577.

حوشية, ربا . (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل.

الخفاجي، آلاء & عبد الله. (2021). القيادة الخادمة وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لدى مدراء المدارس الحكومية في محافظة كربلاء. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية, (24), 219-235. https://doi.org/10.33193/IJoHSS.24.2021.297

الراجحي، إلهام نايف. (2021). القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الحكومية بمكة المكرمة: دراسة تطبيقية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج9, ع2 ، 377 - 396.

رضوان, فرج. (2023).القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين

الزهراني، علي بن أحمد عبدالله. (2020). سلوك القيادة الخادمة لدي قادة المدارس الابتدائية بمحافظة جدة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدي المعلمين. مجلة القراءة والمعرفة، ع228 ، 189 - 214.

السعيد احمد محمد, ا. (2018). القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم العام وعلاقتها باستعداد المعلمين للتغيير التنظيمي. مجلة تطوير الأداء الجامعى, 6(1), 223-256.

سمرين، منتهى أحمد أمين عبداللطيف. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وأثرها على الأداء الوظيفي من وجهة نظر معلميها في مديرية الزرقاء الثانية. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مج7, ع3 ، 124 - 148. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1394839

السهلي، نوره بتال بداح. (2021). تصور مقترح لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج45, ع1 ، 351 - 404. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1199365

السيابي, المهدي, الفهدي.)2021).. واقع ممارسات القيادة الخادمة للمديرين من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة البحوث التربوية والنفسية, 18(70), 248-214.

سيدة سلامة محمد، محمد فرج متعب المهنا, فتحي عبد الرسول محمد، أشرف محمود أحمد. (2019). واقع القيادة الخادمة فى مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادى, 2(1), 208-155. doi: 10.21608/mseg.2019.115280

الشايع, علي &المطيري, عواطف. (2019). العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات. International Journal of Educational Psychological Studies (EPS), 5(2)).

الشنكالي، إبراهيم عبدالسلام سلطان، و الجبوري، أحمد عزيز فندى. (2023). مستوى القيادة الخادمة لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة الموصل من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة دراسات موصلية، ع66 ، 86 - 103. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1390406

الصالح, أمل عبدالوهاب. (2020). القيادة الخادمة لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي. مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية, 30(4), 90-65.

الصالح, عبدالوهاب. (2022). درجة ممارسة القيادة الخادمة لرؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالتعلم المهني لفريق العمل من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد. (2016). القيادة الخادمة لمديرى المدارس والرضا الوظيفى للمعلمين فى مصر: نموذج بنائى مقترح. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج40, ع1 ، 65 - 166. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/773301

عبد الستار, محروس. (2020). القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية فى محافظة الفيوم. مجلة دراسات تربوية واجتماعية, 26(2.2), 110-29.

العتيبي، عبدالله غازي الدعجاني. (2020). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين بإدارة التعليم بمحافظة القويعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج13, ع4 ، 1672 - 1701.

العجرفي، فلاح بن خلف. (2023). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع13 ، 59 - 86. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1361472

عداوي، فاطمة محمد أحمد، و الشافعي، أيمن أحمد. (2022). الممارسات القيادية لدى قائدات المدارس المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء القيادة الخادمة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع118, ج3 ، 948 - 989. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1334035

العنزي، أحمد سلامة. (2021). القيادة الخادمة لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج17, ع3 ، 325 - 341. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1218488

عواد, هداية. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء للقيادة الخادمة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 6(39), 54-29.

العوفي، ماجد بن سليمان دخيل الله. (2022). دور القيادة الخادمة في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع71 ، 12 - 47.

الفيصل، غادة بنت صالح. (2022). مهارات القيادة الخادمة وعلاقتها بأبعاد الحكمة لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، مج88, ع4 ، 387 - 429.

الكردي، هيفاء كامل عبدالله، و الكردي، خولة كامل عبدالله. (2019). درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس. المجلة العربية للنشر العلمي، ع9 ، 1 - 40. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1436070

مخامرة، كمال. (2019). ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين. مجلة جامعة الخليل للبحوث - العلوم الإنسانية، مج14, ع2 ، 204 - 230. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1072321

المراجع الأجنبية

معشر، فاتن سعيد سالم، و الشريفى، عباس عبد مهدى. (2017). مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج32, ع1 ، 73 - 114. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/845018

معوض، فاطمة بنت عبدالمنعم محمد. (2017). القيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية. مجلة كلية التربية، مج14, ع79 ، 178 - 227. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1209051

المقابلة, م., المالكى, عبد الهادى. (2021). القيادة الخادمة وعلاقتها بالتميّز المؤسسي بمدارس التعليم العام في محافظة ميسان من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج, 9(9), 609-664.

منصور, منار. (2022). القيادة الخادمة وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى مدراء مدارس التعليم العام بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية. بورسعيد, 38(38), 463-523.

ناصر الدين, & سندس رفيق. (2023). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مدينة الخليل

نورث هاوس, بيتر. (2018) القيادة الإدارية بين النظرية والتطبيق. ترجمة صلاح المعيوف. معهد الإدارة, السعودية

المراجع الأجنبية

Abbas, A., Saud, M., Usman, I., & Ekowati, D. (2020). Servant leadership and religiosity: An indicator of employee performance in the education sector. International Journal of Innovation Creativity and Change, 13(4), 391-409.

Atun, W. T., Hanafi, M. S., Faturohman, N., & Erlangga, F. (2023). The Effects of Servant Leadership, Supervision Competence, and Work Loyalty on Teacher Performance. Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru, 9(1), 365-376. https://doi.org/10.51169/ideguru.v9i1.856

Bier, M. C. (2021). Servant leadership for schools. Journal of Character Education, 17(2), 27-46

Black, G. L. (2008). A correlational analysis of servant leadership and school climate. University of Phoenix

Brewer, C. (2010). Servant leadership: A review of literature. Online Journal for Workforce Education and Development, 4(2), 3.

Crabtree, C. (2014). The relationship between servant leadership and student achievement in Southwest Virginia schools.

Cruickshank, V. (2017). The influence of school leadership on student outcomes.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. Educational administration quarterly, 52(2), 221-258.

Fitria, H., Mukhtar, M., & Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. IJHCM (International Journal of Human Capital Management), 1(02), 101-112.

Greenleaf, R. K. (2002). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. Paulist press

Hermanto, Y. B., & Srimulyani, V. A. (2022). The role of servant leadership and work engagement in improving extra-role behaviour and teacher performance. International Journal of Productivity and Quality Management, 35(1), 57-77

Herndon, B. C. (2007). An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).

Herndon, B. C. (2007). An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia)

Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. Sage Open, 10(1), 2158244020902081.

Lambert, W. E. (2004). Servant leadership qualities of principals, organizational climate, and student achievement: A correlational study. Dissertation abstracts international, 66(02).

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. Educational Management Administration & Leadership, 49(3), 430-453.

Northouse, P. G. (2021). Leadership: Theory and practice. Sage publications.

Patterson, K. A. (2003). Servant leadership: A theoretical model. Regent University

Polatcan, M. (2020). The effect of servant leadership on teacher alienation: The mediating role of supportive school culture. International Online Journal of Educational Sciences, 12(3), 57-67.

Putra, H., Wahab, A., & Nurulloh, A. (2022). The Effect of Servant Leadership on The Quality of Education And The Characteristics of Millennial Teachers. Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 6(4), 1092-1102.

Rachmawati, A. W., & Lantu, D. C. (2014). Servant leadership theory development & measurement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 115, 387-393.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational administration quarterly, 44(5), 635-674.

Swart, C., Pottas, L., & Maree, D. (2021). Servant school leadership and organisational climate in south african private schools. Education Research International, 2021, 1-13.

القيادة الخادمة لدى قادة المدارس السعودية - مراجعة أدبيات

القيادة الخادمة لدى قادة المدارس السعودية - مراجعة أدبيات

الباحثين
د. سعود غسان البشر – قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
أ. أحمد سعد الغامدي- وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية
أ. فيصل فهد سلوم- وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية
أ. سلطان سعيد الزهراني- وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف واقع ممارسة الإدارات المدرسية في المملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة الخادمة من خلال مراجعة الأدبيات، وقد وضع الباحثون بعض المعايير لاختيار الأدبيات، وقد تم اختيار 17 مقالة علمية نُشِرت في مجلات علمية محكمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وهي عن واقع ممارسة القيادة الخادمة من قِبَل قادة المدارس السعودية، وكذلك اكتشاف درجة ممارسة القيادة الخادمة في تلك المدارس. وقد توصَّلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات، وهي: أن جميع الدراسات المنشورة عن القيادة الخادمة في المدارس السعودية هي دراسات كَمِّيَّة، وتعتمد على الاستبانة كأداة وحيدة لجمع المعلومات، ومعظم الدراسات كانت دراسات ارتباطية، ولا يُوجد دراسات نوعية تعتمد على المقابلات، أيضًا كانت أوَّل دراسة منشورة عن القيادة الخادمة في المدارس السعودية في عام 2016 م. واكتشفت الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة المدارس السعودية مرتفعة بشكل عام، فقد وجدت 13 دراسة أن درجة ممارسة قادة المدارس كانت بدرجة مرتفعة، بينما كانت الدرجة متوسطة في أربع دراسات، وقد قدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات.

الكلمات الاستدلالية : القيادة الخادمة, نظرية القيادة الخادمة, مديري المدارس, قادة المدارس, إدارة تربوية

Servant leadership among Saudi school leaders - a literature review

Saud G Albeshir- King Saud University- Kingdom of Saudi Arabia
Ahmed Saad Alghamdi- Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia
FAISAL FAHAD SLOOM- Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia
Sultan Saeed Alzahrani- Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aims to identify the reality of the practice of school administrations in the Kingdom of Saudi Arabia regarding the dimensions of servant leadership through a review of the literature. Several scientific articles published in peer-reviewed scientific journals were selected to answer the study's questions, which are about the reality of servant leadership practice by Saudi school leaders, as well as discovering the degree of servant leadership practice in those schools. The study reached several conclusions. The study discovered that the degree of practicing servant leadership among Saudi school leaders is generally high. Most studies found that the degree of practice by school leaders was high, while the degree was moderate in four studies. The study presented several recommendations for future studies.

Keywords: servant leadership, servant leadership theory, school principals, school leaders, educational administration

المقدمة:

تلعب القيادة دورًا مصيريًّا في نجاح المنظمات، فالكثير من الشركات والمؤسَّسات حقَّقت نجاحات غير مسبوقة بسبب تواجد قائد يتمتَّع بالخبرات والمهارات والكاريزما، والعكس صحيح كذلك، لذلك تحرص المنظمات على اختيار القادة بعناية شديدة، كما تحرص على تبنِّي أساليب وفلسفات قيادية من شأنها رفع فاعلية المنظمة، ومن المبادىء القيادية التي أثبتت فعاليتها هي القيادة الخادمة، وتُعتبر القيادة الخادمة كممارسة قديمة ومتأصِّلة في كل المجتمعات القديمة والحديثة، وتحثُّ عليها الأديان بما فيها الدين الإسلامي الحديث، لكن ظهور القيادة الخادمة كمصطلح ومدخل في القيادة كان على يد المفكر الأمريكي روبرت جرين ليف المولود عام 1904م في مدينة تيرهوت في ولاية إنديانا، وهي المدينة التي تُشتهر بوجود جامعة إنديانا الحكومية، وفي عام 1970م وبعد خبرة كبيرة في العمل القيادي والتدريس والتدريب في عدد من المنظمات نشر روبرت كتابًا عن القائد كخادم، وهو مصطلح غير شائع في ذلك الوقت، حيث جرت العادة أن المتبوعين هم مَن يخدمون القائد وليس العكس. ويُؤصِّل أستاذ القيادة في جامعة غرب ميشيغان بيتر نورث هاوس أن القيادة الخادمة ظلَّت لمدة 30 عامًا في طور فلسفي حتى بداية القرن الحادي والعشرين، حيث أجرى عدد من الباحثين دراسات علمية عن القيادة الخادمة، وتم تحديد بعض الأبعاد والمعايير الواضحة لها، وقد تحوَّلت القيادة الخادمة إلى نظرية قيادية بعد ذلك، وتم تجريبها وممارستها في كثير من المنظمات، وبما فيها المنظمات التعليمية ((Greenleaf,2002; Northouse, 2021).

وقد وجدت الكثير من الأبحاث الغربية أن القيادة الخادمة لها آثار إيجابية على جوانب كثيرة متعلِّقة في المدارس والمستفيدين منها، سواء من الطلاب أو المعلمين أو أولياء الأمور والمجتمع، وقد وجدت دراسات عديدة في كثير من الدول علاقات ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الخادمة وموضوعات متعلِّقة بالتحصيل الدراسي, والدافعية للطلاب والمعلمين, والرضا الوظيفي للمعلمين, وانخفاض التنمُّر والمشكلات السلوكية (Herndon,2007; Brewer, 2010; Black, 2008; Patterson.

وقد قام العديد من الباحثين في الدول العربية بإجراء دراسات علمية حول ممارسة القيادة الخادمة في المدارس، أغلب الظن أن دراسة (القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يُدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية) والتي أجراها ثلاثة من الباحثين من المملكة الأردنية الهاشمية، وهم أبو تينة وخصاونة والطحاينة، والتي نُشِرت في مجلة العلوم التربوية والنفسية التابعة لجامعة البحرين عام 2007م هي أوَّل دراسة عربية محكمة عن القيادة الخادمة بشكل عام، وأول دراسة عربية حول ممارسة القيادة الخادمة في المدارس العربية على الإطلاق. وقد تأخَّرت الدراسات التي تتناول ممارسة القيادة الخادمة في المدارس السعودية قليلًا، وكانت أوَّل دراسة عن ممارسة القيادة الخادمة في المدارس السعودية هي دراسة الباحث الدكتور عبد الله

التمام، أستاذ الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد نُشِرت عام 2016م في مجلة العلوم التربوية التابعة لجامعة القاهرة، وقد حملت الدراسة عنوان: (واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية).

وقد اختلف الباحثون في تحديد أبعاد أو تعاريف محدَّدة للقيادة الخادمة، فعلى سبيل المثال وضع رسل وستون (2002) تسعة أبعاد للقيادة الخادمة، هي: الرؤية، والصدق, والنزاهة, والثقة, والخدمة, والنمذجة, والريادة, وتقدير الآخرين, والتمكين, كما اعتمد نموذج باترسون (2003) على سبعة أبعاد للقيادة الخادمة، وهي: الحب, والتضحية, والتواضع, والإيثار, والرؤية, والثقة, والتمكين, والخدمة. وهناك عدة تعاريف للقيادة الخادمة، لكنها تدور حول نقطتين أساسيتين، هما: الإيثار وتقديم مصلحة الأتباع، ومراعاة مصلحة المنظمة والمجمتع (نورث هاوس, 2018:الراجحي, 2021) . وقد عرَّف التمام القيادة الخادمة إجرائيًّا بأنها: إيثار القائد الآخرين على نفسه، وتواضعه معهم، وتمكينهم والأخذ بيدهم ومساندتهم بمختلف الوسائل والأساليب، والوقوف معهم بكل شجاعة؛ لرفع مستوى رضاهم وروحهم المعنوية وثقتهم بأنفسهم وإنتاجيتهم؛ ليكونوا قادرين على تقديم الخدمة المنوطة بهم، وتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها (2016, ص 260) . كما عرَّف البشر القيادة الخادمة (2023) بأنها: نهج قيادة شمولي يُشرك المرؤوسين ويمكنهم من الاستفادة القصوى من إمكانياتهم وقدراتهم، ومنحهم فُرص تنمية مهاراتهم من خلال تمكينهم، وجعل مصلحة المرؤوسين أوَّلًا في ظل مراعاة مصلحة المنظمة (2023). وقد عرَّف العوفي (2022) القيادة الخادمة بأنها: نمط يتبعه القائد لتلبية احتياجات المرؤوسين والاهتمام بهم ومشاركتهم القرارات والتعاون المشترك بينهم؛ مما ينعكس على تحقيق أهداف المنظمة.

قضية الدراسة وأهدافها:

تهدف الدراسة إلى تعرُّف واقع ممارسة الإدارة المدرسية في المدارس السعودية للقيادة الخادمة من خلال مراجعة الأدبيات العلمية المنشورة المنشورة في قواعد المعلومات العربية المدرجة في قواعد محرك البحث التابع لدار المنظومة ومحرك جوجل الباحث العلمي، وذلك منذ عام 1990م وحتى عام 2023 للميلاد. ولم يجد الباحث دراسات للقيادة الخادمة مطبَّقة في السعودية قبل 2014م، حيث أُجرِيت أوَّل دراسة عن القيادة الخادمة، والتي كانت بعنوان: (الرضا الوظيفي للعاملين في ظل نظرية القيادة الخادمة: دراسة ميدانية على عينة من العاملين بالأجهزة الحكومية في مدينة الرياض)، وقد أجراها الباحث عطية عبد الرحمن. أمَّا عن الدراسات التي تُعنى بها هذه المقالة، وهي حول ممارسة القيادة الخادمة في المدارس السعودية، فلم يجد الباحثون أي دراسة منشورة قبل عام 2016م، حيث كانت أولى الدراسات في هذا الشأن هي دراسة عبد الله التمام. وقد تم وضع معايير محدَّدة لاختيار هذه الدراسات، وهي:

- أن تكون مقالة علمية منشورة في مجلة علمية محكمة ومصنفة.

- أن يكون موضوع أو عنوان الدراسة عن ممارسة قادة المدارس للقيادة الخادمة.
- أن تكون الدراسة منشورة قبل نهاية عام 2023 م.
- أن يكون مجتمع الدراسة المعلمين وقادة المدارس السعودية.

وقد تم العثور على 17 دراسة مطابقة للمعايير المذكورة.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع ممارسة قادة المدارس للقيادة الخادمة في المملكة العربية السعودية؟
- ما درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الخادمة في المملكة العربية السعودية؟

وتهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرُّف الأدبيات المنشورة حول القيادة الخادمة في المدارس السعودية.
- تعرُّف درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس في المملكة العربية السعودية.
- تعرُّف المنهجيات المستخدمة في الأدبيات المنشورة حول القيادة الخادمة في المدارس السعودية.
- تعرُّف أبعاد القيادة الخادمة التي اعتمدها الباحثون في موضوع ممارسة القيادة الخادمة في السعودية.

النتائج

إجابة السؤال الأول : - ما واقع ممارسة قادة المدارس للقيادة الخادمة في المملكة العربية السعودية؟
وللإجابة على هذا التساؤل تم مراجعة عدد 17 من الأدبيات المنشورة في هذا الموضوع وتم تلخيص ابرز نتائجها وتم عرضها في هذا الجزء من الدراسة وتم ترتيبها بالترتيب الزمني من الأقدم للأحداث.

1. أجرى التمام (2016م) دراسة بعنوان "واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية"، وهي أول دراسة حسب علم الباحثين تدرس موضوع القيادة الخادمة في المدارس في المملكة العربية السعودية، وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في المدينة المنورة لأسلوب القيادة الخادمة في الأبعاد الآتية: المساندة، التمكين، المساءلة، التسامح، الشجاعة، الثقة، التواضع، تقديم الخدمة. وقد طبق الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة 512 معلمًا كلهم من الذكور، ومن أبرز نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة يمارسون أسلوب القيادة الخادمة بدرجة مرتفعة، ويمارس مديرو المدارس الأبعاد الآتية بدرجة مرتفعة وهي: المساندة، التسامح، تقديم الخدمة، المساءلة، التواضع، التمكين، الثقة. بينما

يمارس مديرو المدارس الثانوية بعد الشجاعة بدرجة متوسطة وكان من أقل العبارات درجة هي عبارة التضحية بالمصالح الخاصة من أجل مصالح الآخرين، وقد وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة حول ممارسة مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لبعد القيادة الخادمة الذي يعزى إلى الدرجة العلمية، فالمعلمين الذين لديهم درجة البكالوريوس يعتقدون أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى المديرين أعلى من أقرانهم الذين لديهم درجة الماجستير أو أعلى، ولم تجد النتائج أن لمتغير سنوات الخبرة أو التخصص تأثيرًا ذات دلالة إحصائية حول ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

2. أجرى ابن طالب (2018م) دراسة بعنوان "درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين"، وهدفت الدراسة إلى قياس درجة مساهمة القيادة الخادمة بالأبعاد الثلاثة وهي: التمكين، الإيثار، التواضع، في تحقيق الثقة التنظيمية في أبعادها وهي: الثقة بإدارة المنظمة والثقة بزملاء العمل والثقة بالمشرفين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات من المشاركين، وقد شارك في الدراسة 115 معلمًا ينتمون لثماني مدارس ثانوية للبنين، ومن أبرز نتائج الدراسة أن التمكين الذي هو من أهم أبعاد القيادة الخادمة يُسهم في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظتي حوطة بني تميم والحريق بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن بعد الإيثار وهو جزء مهم من فلسفة القيادة الخادمة يُسهم بدرجة متوسطة في تحقيق القيادة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية، أيضًا كانت مساهمة التواضع في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي الحريق وحوطة بني تميم بدرجة متوسطة، ولم يوضح الباحث إذا كان لمتغير المؤهل العلمي للمشاركين دور في تباين الاستجابات أم لا.

3. أجرى الشايع والمطيري (2019م) دراسة بعنوان "الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات"، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد بلغ عدد أفراد العينة 264 معلمة، وقد كانت أبعاد القيادة الخادمة في أداة الدراسة هي: الدعوة إلى الإيثار، التلاؤم العاطفي، الحكمة، التخطيط المقنع، الإدارة التنظيمية. ومن أبرز نتائج الدراسة أن هناك عددًا كبيرًا من قائدات المدارس يمارسن مهارات القيادة الخادمة والذكاء العاطفي، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس بمحافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات، ووجدت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة قائدات المدارس للذكاء العاطفي ويرجع ذلك إلى اختلاف المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة لدى المشاركات، ووجدت الدراسة فروقًا إحصائية في ممارسة القائدات للقيادة الخادمة راجعة لاختلاف المرحلة التدريسية للمعلمات المشاركات في الدراسة.

4. نشر (آل مسلط، 2019م) دراسة بعنوان "القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين فيها"، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في هذا البحث وصمم استبانة لجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة 310 معلمين ومعلمات، وقد كانت أبعاد القيادة الخادمة المستخدمة في أداة الدراسة: التصور المفاهيمي، التمكين الوظيفي، تطور ونجاح العاملين، المعالجة العاطفية، التصرف بأخلاق. وقد وجدت الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لأبعاد ممارسة قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها للقيادة الخادمة كانت بدرجة متوسطة، ويعتقد الباحث أن ثقافة القيادة الخادمة لا تزال دون المطلوب في المدارس الثانوية في مدينة أبها، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية في مدينة أبها ومستوى الالتزام التنظيمي للعاملين فيها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ولم يوضح الباحث إذا ما كان هناك تباين في متوسط استجابات المشاركين في الدراسة راجعة لمتغير الجنس.

5. أجرت الباحثة منال الحميدي دراسة في عام (2019م) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمدينة الطائف للقيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية لدى معلمات الثانوية من وجهة نظر المعلمات، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من 347 معلمة، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد درست الباحثة القيادة الخادمة من ثمانية أبعاد هي: التمكين، المساندة، المساءلة، التسامح، الشجاعة، الثقة، التواضع، تقديم الخدمة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمدينة الطائف للقيادة الخادمة جاءت بدرجة عالية، وتعزو الباحثة النتيجة إلى إدراك قائدات المدارس لأهمية هذا النمط القيادي وتأثيره الإيجابي في المعلمات فيما يتعلق بأدائهم الوظيفي، وقد وجدت الدراسة أن درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الخادمة جميعها كانت بدرجة عالية باستثناء بعد الشجاعة الذي جاء بدرجة متوسطة، وتبرر الباحثة النتيجة أن حرص وتخوف قائدات المدارس من عدم اتباع الأنظمة والتعليمات الإدارية قد يعرض المديرات للمساءلة؛ لذلك تحرص المديرات على عدم مخالفة اللوائح والقوانين، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين القيادة الخادمة والمواطنة التنظيمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قائدات المدارس لأبعاد القيادة الخادمة ككل ويعزى ذلك إلى متغير المؤهل الدراسي أو الخبرة.

6. درست الجهني (2019م) مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بشرق مدينة الرياض، وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وصممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة 246 معلمة، وقد اهتمت الجهني بدراسة القيادة الخادمة من ستة أبعاد هي: الإيثار، العلاقات الإنسانية، المسؤولية التنظيمية، تصميم خطط مقنعة، القيم الشخصية، التمكين. ووجدت النتائج أن مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة كانت بدرجة عالية، ووجدت الدراسة أن أبعاد القيادة الخادمة جميعها المعتمدة في الدراسة ممارسة من قائدات المدارس الثانوية بشرق الرياض بدرجة عالية باستثناء بعد تصميم خطط مقنعة حيث كانت ممارستها بدرجة متوسطة بحسب استجابات المعلمات المشاركات في الدراسة، وتعزو الباحثة النتائج إلى ارتفاع المستوى الأكاديمي والمهني لقائدات المدارس الثانوية؛ مما أسهم في تفهمهن لنمط القيادة الخادمة بصورة صحيحة مما جعل المديرات يضعن مصلحة المعلمات فوق مصلحتهن الشخصية ويدفعن المعلمات لتحقيق طموحاتهن وأهدافهن الوظيفية، ولم توضح الدراسة إذا كانت هناك فوارق في متوسط استجابات المشاركات رجوعًا لمتغيرات المؤهل الدراسي والخبرة التدريسية.

7. أجرى العتيبي (2020م) دراسة سعت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الخادمة في مدارس التعليم العام بمحافظة القويعية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي إدارة التعليم بمحافظة القويعية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة 718 معلمًا ومعلمة، وقد اعتمد الباحث على أبعاد القيادة الخادمة الآتية: الإيثار، المعالجة العاطفية والنفسية، الحكمة، القدرات الإقناعية، الإدارة التنظيمية. وقد وجدت الدراسة أن القيادات المدرسية تمارس القيادة الخادمة بدرجة كبيرة في أبعادها الخمسة جميعها، كما كشفت النتائج أن الالتزام التنظيمي متوفر بدرجة كبيرة لدى الهيئة التدريسية في مدارس محافظة القويعية، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الخادمة لدى القيادات التربوية بمحافظة القويعية ودرجة الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد وجدت الدراسة فروقًا في المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة ويعزى ذلك إلى متغير سنوات الخبرة، حيث إن المعلمين الأقل خبرة لديهم درجة أعلى من التقييمات لمحوري الدراسة وهما درجة ممارسة القيادات المدرسية للقيادة الخادمة ومحور مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي ومعلمات إدارة التعليم في القويعية، كما وجدت الدراسة فروقًا في متوسط الإجابات ترجع لمتغير الجنس حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

8. نشر العصيمي (2020م) دراسة بعنوان "درجة القيادة الخادمة وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين"، وقد استخدم العصيمي المنهج الوصفي الارتباطي وقد صمم استبانة لجمع المعلومات من عينة مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة 191 معلمًا، وقد اعتمد العصيمي على أربعة أبعاد لقياس درجة ممارسة القيادة الخادمة وهي: الخصائص الشخصية، الخصائص الموجهة نحو الآخرين، الخصائص الموجهة نحو المهام، الخصائص الموجهة نحو العمليات بواقع 41 عبارة، وقد وجدت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة المدارس عالية، وقد جاء ترتيب أبعاد الخصائص الشخصية والخصائص الموجهة نحو الآخرين بدرجة عالية ثم الخصائص الموجهة نحو المهام والخصائص الموجهة نحو العمليات بدرجة متوسطة، ويفسر الباحث النتائج أن قادة المدارس في مجتمع الدراسة يمتلكون العديد من السمات الشخصية للقيادة الخادمة من أبرزها: الشجاعة، الإيثار، الصدق، التواضع، التعاطف، وحب الخير للمعلمين، وأن علاقة القادة مبنية على الثقة بالمعلمين والاستماع لهم ورعايتهم وتشجيعهم، بينما تتوسط ممارسة قادة المدارس للمهام والعمليات التعليمية، كما وجدت النتائج أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية كان بمستوى متوسط، ووجدت الدراسة علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الاستغراق الوظيفي، ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين في الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الاستغراق الوظيفي ويعزى ذلك إلى التخصص.

9. أجرى الزهراني (2020م) دراسة تهدف إلى معرفة مستوى ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمحافظة جدة لسلوك القيادة الخادمة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من 362 معلمًا جرى اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وقد اعتمد الباحث على ثمانية أبعاد للقيادة الخادمة هي: التمكين، المساندة، المساءلة، التسامح، الشجاعة، الثقة، التواضع، تقديم الخدمة. وقد وجدت الدراسة أن مستوى ممارسة قادة المدارس الابتدائية للبنين لسلوك القيادة الخادمة كان بدرجة مرتفعة بصورة عامة، وقد جاء ترتيب أبعاد القيادة الخادمة كالآتي: المساندة، تقديم الخدمة، المساءلة، التمكين، الثقة، الشجاعة، وكانت الأبعاد السابقة في مستوى مرتفع باستثناء بعد المساندة كان بدرجة مرتفعة جدًا، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة القيادة الخادمة لقادة المدارس المستهدفة بالدراسة لبعد الثقة كان بدرجة متوسطة فيما كان مستوى ممارسة التسامح منخفضًا، ويفسر الباحث وجود مستوى مرتفع لممارسة القيادة الخادمة بتمتع الكثير من المدارس الابتدائية في مدينة جدة بالتعاون والمصداقية في التعامل بين الهيئتين التدريسية والإدارية في المدارس، كما وجدت الدراسة أن مستوى الالتزام التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة لدى معلمي المدارس الابتدائية في محافظة جدة، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين مستوى ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وقد وجدت الدراسة أن هناك فروقًا

ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المشاركين في الدراسة في محور القيادة الخادمة ويعزى ذلك إلى متغير المؤهل الدراسي لصالح مؤهل البكالوريوس، ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في محور القيادة الخادمة ويعزى ذلك إلى التخصص الدراسي أو سنوات الخبرة.

10. أجرت الباحثة إلهام الراجحي (2021م) دراسة بعنوان "القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الحكومية بمكة المكرمة"، وسعت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة قائدات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وأُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تكونت عينة الدراسة من 481 معلمة، وقد اعتمدت الباحثة على سبعة أبعاد للقيادة الخادمة هي: المحبة، الاهتمام بالآخرين، التواضع، الإيثار، الرؤية، الثقة، خدمة الآخرين والتمكين، ووجدت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة للقيادة الخادمة من وجهة نظر المشاركين كانت بدرجة عالية، وكانت أبعاد القيادة الخادمة السبعة جميعها المعتمدة في الدراسة مطبقة بدرجة عالية، وتعزو الراجحي النتيجة إلى طبيعة المجتمع السعودي بصورة عامة وفي مكة المكرمة بصورة خاصة حيث تتبع التعليمات الإسلامية التي تحث على محبة الآخرين والاهتمام بشؤونهم والتواضع والاحترام والثقة وخدمة الآخرين وتمكينهم من النجاح، ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة في تحديد ممارسة قائدات المرحلة الثانوية للقيادة الخادمة وفقًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

11. نشرت (السهلي, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس في محافظة حفر الباطن، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وصمّمت استبانة مكوّنة من 43 فقرة لجمع معلومات للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقد بلغ حجم العينة 360 معلمة وإدارية من منسوبات المدارس في حفر الباطن، وقد اعتمدت الباحثة ستة أبعاد للقيادة الخادمة هي: التصرُّف بأخلاق, المعالجة العاطفية, الاهتمام بالمرؤوسين, المهارات المفاهيمية, التمكين, الاهتمام بالمجتمع المحلي، ووجدت الدراسة أن بُعدي التصرُّف بأخلاق والمعالجة العاطفية من الممارسات التي تُطبَّق بدرجة مرتفعة لدى قائدات المدارس، فيما جاءت ممارسة أبعاد الاهتمام بالمرؤوسين والمهارات المفاهيمية والتمكين والاهتمام بالمجتمع المحلي بدرجة متوسطة، وجاءت ممارسة قائدات المدارس للقيادة الخادمة بدرجة متوسطة. ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات المشاركات تبعًا للمُسمَّى الوظيفي، سواء كن معلمات أو إداريات، كما أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلِّمات وفقًا لمتغير المرحلة التدريسية، سواء كانت ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية، فيما كانت هناك فروق بين الاستجابات وفقًا لنوع المدرسة، فقد كانت الفروق لصالح المدارس الحكومية، ووجدت الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي كانت بدرجة متوسطة أيضًا لدى عينة الدراسة، وكانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة قائدات المدارس للقيادة الخادمة ومستوى الرضا الوظيفي لدى المنسوبات.

12. قامت آل ثواب (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخفجي من وجهة نظر المعلمات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد طوَّرت الباحثة استبانة مكوَّنة من 33 عبارة، وقد اعتمدت الدراسة على أربعة أبعاد القيادة الخادمة هي: التمكين, المساءلة والشفافية, السمات الشخصية، وتقديم الخدمة. وقد بلغت عينة الدراسة 131 معلمة، ووجدت الدراسة أن درجة تطبيق القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخفجي كانت بدرجة متوسطة، وقد كانت درجة ممارسة مديرات المدارس لأبعاد التمكين والسمات الشخصية والمساءلة والشفافية وتقديم الخدمة كلها بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى التزام مديرات المدارس بتطبيق القوانين والأنظمة الصادرة عن وزارة التعليم، وعدم امتلاك المديرات الوعي الكامل بأهمية القيادة الخادمة ودورها في تطوير العمل التربوي والإداري، وقد وجدت الدراسة أن هناك فروقًا بين متوسطات استجابات المشاركات لصالح المعلمات الأكثر خبرة.

13. أجرت الفيصل (2020) دراسة هدفت إلى تعرُّف مستوى مهارات القيادة الخادمة وأبعاد الحكمة لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل، وكذلك الكشف عن العلاقة بين مهارات القيادة الخادمة وأبعاد الحكمة لدى مديري ومديرات المدارس، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تكوَّنت العينة من 83 مديرًا ومديرة من مُديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل، وقد اعتمدت الباحثة ستة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: مهارات الاهتمام العاطفي, مهارات منح قيمة للمجتمع المحلي, المهارات العقلية, مهارات التمكين, مهارة مساعدة المرؤوسين على النمو والتطوُّر، ومهارة التصرُّف بأخلاق، وقد وجدت الدراسة أن مُديري ومُديرات المدارس لديهم مستوى عالٍ من مهارات القيادة الخادمة، كما كشفت النتائج عن امتلاك عينة الدراسة مستوى عاليًا من الحكمة، كما وجدت الدراسة علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين مهارات القيادة الخادمة وأبعاد الحكمة لدى مُديري المدارس الثانوية بمدينة حائل، ولم تُوضح الباحثة إذا كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات المشاركين من عدمها تُعزى لمتغير الجنس.

14. هدفت دراسة (العوفي, 2022) إلى تعرُّف دور القيادة الخادمة في المدارس الثانوية الحكومية في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد صمَّم استبانة لجمع معلومات الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة 123 معلمًا بالمدارس الثانوية الحكومية بالمدينة المنورة، وقد اعتمد المقياس على خمسة أبعاد للقيادة الخادمة هي: المهارات المفاهيمية, تطوير الأفراد ونموهم, التمكين, وضع المرؤوسين أوَّلًا, والعلاقات الإنسانية. وقد وجدت الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة المدارس كانت بدرجة عالية في جميع أبعادها الخمسة، ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تُعزى لمتغير المؤهل الدراسي أو سنوات الخبرة.

15. أجرت الأقزام والعدساني (2023) دراسة هدفت إلى تعرُّف متطلبات تفعيل القيادة الخادمة لدى مُديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظر المديرات والمعلمات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد بلغت عينة الدراسة 341 من المعلمات والمديرات، وقد اعتمدت الدراسة على خمسة أبعاد لمتطلبات القيادة الخادمة هي: متطلبات تفعيل بُعد المهارات المفاهيمية, ومتطلبات تفعيل بُعد مساعدة التابعين على النجاح والنمو, متطلبات تفعيل بُعد التمكين, ومتطلبات تفعيل بُعد الإيثار. وقد وجدت النتائج أن درجة موافقة عينة الدراسة على متطلبات تفعيل القيادة الخادمة لدى مُديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الدمام جاءت بدرجة عالية، ويُفسر الباحثان النتيجة إلى وعي أفراد الدراسة بأهمية توفُّر مهارات القيادة الخادمة لدى قادة المدارس، ولم تجد الدراسة فروقًا في متوسطات استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والخبرة الوظيفية.

16. قامت الحسون (2023) بإجراء دراسة بعنوان "درجة ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات"، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطوَّرت استبانة لجمع المعلومات. وقد تكوَّنت عينة الدراسة من 64 معلمة، واعتمدت الباحثة ثمانية أبعاد للقيادة الخادمة هي: التصوُّر, التعافي العاطفي, التابعون أوَّلًا, السلوك الأخلاقي, التمكين, مساعدة التابعين على التطوير والنجاح، وخلق قيمة للمجتمع. ووجدت الدراسة أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الثانوية للبنات بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات متحققة بدرجة عالية في جميع الأبعاد، ولم تجد نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات تبعًا لمتغيرات الخبرة والتخصُّص الدراسي.

17. أجرى العجرفي (2023) دراسة تهدف إلى معرفة مدى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية في محافظة الدوادمي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، وقد بلغت عينة الدراسة 105 معلمين ومعلمات من معلمي المرحلة الثانوية، وقد تكوَّن الشق الخاص بأبعاد القيادة الخادمة من أربعة أبعاد هي: التنظيم الإداري, التمكين, الإيثار وقبول الآخر، ووجدت النتائج أن درجة ممارسة القيادات المدرسية للقيادة الخادمة كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، وكانت درجة الممارسة متوسطة في جميع الأبعاد الأربعة للقيادة الخادمة التي اعتمدها الباحث، ويُفسر الباحث النتيجة إلى الحاجة لمزيد من الوعي حول ثقافة القيادة الخادمة كأحد أنماط الإدارة الحديثة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

السؤال الثاني/ - ما درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الخادمة في المملكة العربية السعودية؟
وللإجابة على هذا السؤال تم مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بالموضوع وتصميم جدول لعرض النتائج

	الباحث وعام النشر	عنوان الدراسة	عينة الدراسة ونوع المدرسة	درجة ممارسة القيادة الخادمة
1.	التمام (2016)	واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية.	512 معلمًا من الذكور	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
2.	ابن طالب (2018)	درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين.	115 معلمًا	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
3.	الشايع والمطيري (2019)	الذكاء العاطفي وعلاقتة بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات.	264 معلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
4.	آل مسلط (2019)	القيادة الخادمة لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية بمدينة أبها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للعاملين فيها.	310 معلمين ومعلمات	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
5.	الحميدي (2019)	القيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الطائف.	347 معلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
6.	الجهني (2019)	تصوُّر مقترح لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة (مدينة الرياض).	246 معلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
7.	العتيبي (2020)	القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين بإدارة التعليم بمحافظة القويعية.	718 معلمًا ومعلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.

8.	العصيمي (2020)	درجة القيادة الخادمة وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين.	191 معلم	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
9.	الزهراني (2020)	سلوك القيادة الخادمة لدى قادة المدارس الابتدائية بمحافظة جدة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين.	362 معلمًا	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
10.	الراجحي (2021)	القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الحكومية بمكة المكرمة.	481 معلمة من المرحلة الثانوية	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
11.	السهلي (2021)	تصوُّر مقترح لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن.	360 معلمة وإدارية	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
12.	آل ثواب (2021)	واقع تطبيق القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية في محافظة الخفجي من وجهة نظر المعلمات.	131 معلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.
13.	الفيصل (2022)	مهارات القيادة الخادمة وعلاقتها بأبعاد الحكمة لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية.	83 مديرًا ومديرة من مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
14.	العوفي (2022)	دور القيادة الخادمة في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة.	123 معلمًا بالمدارس الثانوية الحكومية بالمدينة المنورة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
15.	الأقزم والعدساني (2023)	متطلبات تفعيل القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المديرات والمعلمات.	341 من المعلمات والمديرات	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
16.	الحسون (2023)	درجة ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات.	64 معلمة	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة عالية.
17.	العجرفي (2023)	تصوُّر مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة.	105 معلمين ومعلمات من معلمي المرحلة الثانوية	درجة ممارسة القيادة الخادمة بدرجة متوسطة.

استنتاجات الدراسة:

- تُعدُّ دراسة التمام (2016) هي أوَّل دراسة عن القيادة الخادمة في المنظمات التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- جميع الدراسات عن القيادة الخادمة في المملكة العربية السعودية هي دراسات كَمِّيَّة، تعتمد على الاستبانة كأداة وحيدة لجمع المعلومات.
- وجدت الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الخادمة من قِبَل قادة المدارس السعودية بشكل عام مرتفعة، فقد كان هناك 13 دراسة وجدت أن درجة ممارسة قادة المدارس مرتفعة، وذلك مقابل 4 دراسات وجدت أن درجة ممارسة القيادة الخادمة متوسطة، ولم يكن هناك أي دراسة وجدت أن درجة ممارسة القيادة الخادمة منخفضة.

التوصيات:

- الاهتمام بممارسات القيادة الخادمة في المنظمات التعليمية؛ لِما لها من آثار إيجابية على مختلف الجوانب مثل: التحصيل، والرضاء الوظيفي، والدافعية، وغيرها من الموضوعات الإيجابية.
- إنشاء مركز بحثي متخصِّص للقيادة الخادمة في المملكة العربية السعودية؛ لمتابعة وتشجيع الأبحاث المتعلِّقة بالقيادة الخادمة، وتشجيع ممارستها.
- القيام بدراسات نوعية تعتمد على المقابلات والملاحظة في مجال القيادة الخادمة.
- القيام بمراجعة أدبيات حول ممارسة القيادة الخادمة في المدارس العربية.
- القيام بمراجعة أدبيات حول ممارسة القيادة الخادمة في مؤسَّسات التعليم العالي السعودية والعربية.
- القيام بدراسات عن القيادة الخادمة في ظل التصوُّر الإسلامي.

المراجع

المراجع العربية

أبـن طالـب, عبدالله محمـد. (2018). درجـة مسـاهمة القيـادة الخادمـة في تحقيـق الثقـة التنظيميـة لقـادة المدارس الثانويـة بمحافظتـي حوطـة بنـي تميـم والحريـق مـن وجهـة نظـر المعلمـين. مجلـة كليـة التربيـة (أسـيوط), 34(4), 506-529.

أبـو تينـة، عبدالله محمـد. (2007). القيـادة الخادمـة في المـدارس الأردنيـة كـما يدركهـا المعلمـون والمديـرون: دراسـة استطلاعية.

الأقـزم، جنـى بنـت عبداللـه بـن علـي، و العدسـاني، عبداللـه بـن محمـد. (2023). متطلبـات تفعيـل القيـادة الخادمـة لـدى مديـرات المـدارس الثانويـة بمدينـة الدمـام مـن وجهـة نظـر المديـرات والمعلـمات. مجلـة كليـة التربيـة، مـج39, ع12 ، 268 - 292.

آل ثـواب، صالحـة مبـارك محمـد. (2022). واقـع تطبيـق القيـادة الخادمـة لـدى مديـرات المـدارس الثانويـة في محافظـة الخفجـي مـن وجهـة نظـر المعلـمات. مجلـة جامعـة الملـك خالـد للعلـوم التربويـة، مـج9, ع3 ، 171 - 192.

آل مسـلط ، محمـد أحمـد عـلي. (2019). القيـادة الخادمـة لـدى قـادة وقائـدات المـدارس الثانويـة بمدينـة أبهـا وعلاقتهـا بالالتـزام التنظيمـي للعاملـين فيهـا. مجلـة جامعـة الجـوف للعلـوم التربويـة، مـج5, ع2 ، 51 - 75. مسـترجع مـن http://search.mandumah.com/Record/1284495

التـمام، عبداللـه بـن عـلى بـن سـالم. (2016). واقـع القيـادة الخادمـة لـدى مديـري المـدارس الثانويـة بالمدينـة المنـورة مـن وجهـة نظـر المعلمـين: دراسـة ميدانية.العلـوم التربويـة، مـج 24 , ع 1، 255 - 309 . مسـترجع مـن http://search.mandumah.com/Record/777374

الجهنـي, سـارة. (2019). تصـور مقـترح لتحسـين إدارة المـدارس الثانويـة باسـتخدام مدخـل القيـادة الخادمـة. مجلـة البحـث العلمـى فى التربيـة, 20(الجـزء الرابـع عـشر), 175-211.

الحسـون، أمـاني بنـت محمـد. (2023). درجـة ممارسـة أبعـاد القيـادة الخادمـة لـدى قائـدات المـدارس الثانويـة الحكوميـة بمدينـة بريـده مـن وجهـة نظـر المعلـمات. المجلـة العربيـة للعلـوم التربويـة والنفسـية، ع31 ، 25 - 60. مسـترجع مـن http://search.mandumah.com/Record/1348388

الحميـدي، منـال حسـين حسـن. (2019). القيـادة الخادمـة وعلاقتهـا بالمواطنـة التنظيميـة في المـدارس الثانويـة بمدينـة الطائـف. مجلـة جامعـة الطائـف للعلـوم الإنسـانية، مـج5, ع19 ، 519 - 577.

الراجحـي، إلهـام نايـف. (2021). القيـادة الخادمـة لـدى قائـدات المـدارس الحكوميـة بمكـة المكرمـة: دراسـة تطبيقيـة. المجلـة الدوليـة للدراسـات التربويـة والنفسـية، مـج9, ع2 ، 377 - 396.

الزهـرانى، عـلي بـن أحمـد عبداللـه. (2020). سـلوك القيـادة الخادمـة لـدي قـادة المـدارس الابتدائيـة بمحافظـة جـدة وعلاقتـه بالالتـزام التنظيمـي لـدي المعلمـين. مجلـة القـراءة والمعرفـة، ع228 ، 189 - 214.

السـهلي، نـوره بتـال بـداح. (2021). تصـور مقـترح لتفعيـل دور القيـادة الخادمـة في تحقيـق الرضـا الوظيفـي لمنسـوبات المـدارس بمحافظـة حفـر الباطـن في ضـوء رؤيـة المملكـة 2030. مجلـة كليـة التربيـة في العلـوم التربويـة، مـج45, ع1 ، 351 - 404. مسـترجع مـن http://search.mandumah.com/Record/1199365

الشـايع, عـلي &المطـيري, عواطـف. (2019). العاطفـي وعلاقتـه بالقيـادة الخادمـة لـدى قائـدات المـدارس في محافظـة المذنـب مـن وجهـة نظـر المعلـمات. International Journal of Educational Psychological Studies (EPS), 5(2)).

العتيبـي، عبداللـه غـازي الدعجـاني. (2020). القيـادة الخادمـة وعلاقتهـا بالالتـزام التنظيمـي لـدى المعلمـين بـإدارة التعليـم بمحافظـة القويعيـة. مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية، مـج13, ع4 ، 1672 - 1701.

العجـرفي، فـلاح بـن خلـف. (2023). تصـور مقـترح لتطويـر أداء القيـادات المدرسـية بالمرحلـة الثانويـة في ضـوء أبعـاد

القيادة الخادمة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع13 ، 59 - 86. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1361472

العوفي، ماجد بن سليمان دخيل الله. (2022). دور القيادة الخادمة في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع71 ، 12 - 47.

الفيصل، غادة بنت صالح. (2022). مهارات القيادة الخادمة وعلاقتها بأبعاد الحكمة لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، مج88, ع4 ، 387 - 429.

نورث هاوس, بيتر. (2018) القيادة الإدارية بين النظرية والتطبيق. ترجمة صلاح المعيوف. معهد الإدارة, السعودية

المراجع الأجنبية

Black, G. L. (2008). A correlational analysis of servant leadership and school climate. University of Phoenix.

Brewer, C. (2010). Servant leadership: A review of literature. Online Journal for Workforce Education and Development, 4(2), 3.

Greenleaf, R. K. (2002). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. Paulist press

Herndon, B. C. (2007). An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia)

Northouse, P. G. (2021). Leadership: Theory and practice. Sage publications.

Patterson, K. A. (2003). Servant leadership: A theoretical model. Regent University

الدولية

إدارة المدارس الإسلامية الخاصة في ظل الجائحة وما بعدها: نماذج من إندونيسيا، غامبيا، وبوركينا فاسو

إدارة المدارس الإسلامية الخاصة في ظل الجائحة وما بعدها: نماذج من إندونيسيا، غامبيا، وبوركينا فاسو

د. سعود غسان البشر- قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود
الحاج كرمو سواري-ماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الملك سعود
سارة حامد العتيبي- وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
كريم اوتارا- طالب دراسات عليا في الإدارة التربوية - جامعة الملك سعود
محمد عفان محمد أمين- ماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الملك سعود
هدى عبدالله الهويمل- طالبة دراسات عليا في الإدارة التربوية - جامعة الملك سعود
وحيد يحيى الزهراني- وزارة التعليم, المملكة العربية السعودية

الملخص

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن واقع وتحديات المدارس الإسلامية الخاصة قبل وبعد جائحة كورونا في كل من دول اندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو من وجهة نظر قادة تلك المدارس. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي تحديداً منهجية دراسة الحالة حيث أجريت ثلاث دراسات حالات المدارس الإسلامية الخاصة في كل من الدول الثلاث. ووجدت نتائج الدراسة أن جائحة كورونا وما سببته من إغلاق المدارس كان لها تأثير تعليمي واقتصادي سلبي كبير على المدارس الإسلامية الخاصة. كما وجدت الدراسة أن المدارس الإسلامية في الدول الثلاث تعتمد إلى حد بعيد على مصدر واحد للتمويل، وهو الرسوم الدراسية. وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجة الرضا عن التحصيل العلمي لتلاميذ المدارس الإسلامية كما كانت هناك درجة رضا متوسطة عن أداء المعلمين في المدارس الإسلامية في الدول الثلاث. وتوصلت الدراسة بعد مقارنة النتائج أن لا يوجد فروقات كبيرة في واقع وتحديات المدارس الإسلامية إلى حد بعيد في الدول الثلاث لكن هناك نوع من التميز الإداري والتعليمي والتقني يصب في مصلحة المدارس الإسلامية الخاصة في إندونيسيا. و قدمت الدراسة عدد من التوصيات لتطوير العمل في المدارس الإسلامية الخاصة في الدول الثلاثة.

الكلمات الاستدلالية: المدارس الإسلامية الخاصة, المدارس الإسلامية في إندونيسيا, المدارس الإسلامية في بوركينا فاسو, المدارس الإسلامية في غامبيا, التعليم الإسلامي.

Managing private Islamic schools during the pandemic and beyond: Examples from Indonesia, Gambia, and Burkina Faso

1. Dr. Saud G Albeshir- King Saud Univsity
2. Alagie Karamo suwareh-Master’s in Educational Administration from King Saud University
3. Hoda Abdullah Al-Huwaimel / Graduate Student, Department of Educational Administration, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia
4. Karim Ouattara- Postgraduate student in educational administration at King Saud University
5. Mohammad Affan- Master’s in Educational Administration from King Saud University
6. Sarah H Alotaibi- Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia
7. Waheed Yahya Al Zahrani- Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The current study seeks to reveal the reality and challenges of private Islamic schools before and after the Corona pandemic in the countries of Indonesia, Gambia, and Burkina Faso from the point of view of the leaders of those schools. The study relied on a qualitative approach, specifically a case study methodology, where three case studies of private Islamic schools were conducted in each of the three countries. The study found that the Corona pandemic and the resulting school closures had a significant negative educational and economic impact on private Islamic schools. The study also found that Islamic schools in the three countries depend to a large extent on one source of funding. It is tuition fees. The results indicated a high degree of satisfaction with the academic achievement of students in Islamic schools, and there was a moderate degree of satisfaction with the performance of teachers in Islamic schools in the three countries. The study concluded that after comparing the results, the reality and challenges of Islamic schools to a large extent in the three countries are the same. However, administrative, educational, and technical excellence is in the interest of private Islamic schools in Indonesia. The study presented several recommendations to develop work in private Islamic schools in the three countries.

Keywords: private Islamic schools, Islamic schools in Indonesia, Islamic schools in Burkina Faso, Islamic schools in the Gambia, Islamic education.

المقدمة:

للعلم مكانة مهمة وموقرة في الإسلام، ويحتوي القرآن الكريم، على كثير من الآيات التي تدعو إلى التأمل والتبصر وفهم العالم. ثم إنَّ القرآن الكريم يدعو المسلمين على مراقبة الكون والتأمل فيه واستكشافه كوسيلة للتعرف إلى عظمة الخالق جل وعلا. وقد كانت أول آية نزلت في القرآن الكريم تحث على العلم، وتدعو إليه قال تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (القرآن الكريم, سورة العلق) .كما تؤكد أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم على أهمية العلم وطلبه للمسلمين. فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (مَن سلك طريقًا يبتغي فيه علمًا سلك الله به طريقًا إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضاءً لطالب العلم، وإن العالم ليستغفر له مَن في السموات ومن في الأرض، حتى الحيتان في الماء، وفضلُ العالم على العابد، كفضل القمر على سائر الكواكب، إن العلماء ورثة الأنبياء، إن الأنبياء لم يورِّثوا دينارًا ولا درهمًا، إنما ورَّثوا العلم، فمَن أخذ به أخذ بحظ وافرٍ) (ابوداوود,3641). لذلك لا غرابة في مساهمة المسلمين في نشر العلم حول العالم، بل أسهموا في تأسيس أول الجامعات في العالم في الزيتونة والقيروان والأزهر قبل تأسيس جامعة بولونيا الإيطالية التي هي أقدم جامعة في القارة الأوروبية (البشر, 2023).

وتؤكد الشواهد التاريخية إلى اقتران دخول الدعوة الإسلامية في أقطار العالم المختلفة مع تأسيس مدرسة أو مكان لتعليم الناس العلوم الدينية المختلفة. ويعد الإسلام هو الدين الأكثر انتشاراً في العالم، ومن المتوقع أن يكون الإسلام هو الدين الأكبر على مستوى العالم في العقود القليلة المقبلة (Stonawski et al.,215). وقد وصلت الدعوة الإسلامية إلى بقاع كثيرة حول العالم، ودخل الناس في دين الله أفواجاً مما أسهم في انتشار التعليم الإسلامي في البلدان غير الناطقة في العربية مثل اندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو التي تتميز بأن غالبية شعوبها مسلمة. وتشهد المدارس الإسلامية الحديثة خارج البلدان العربية تطورًا مستمرًا يهدف إلى تلبية احتياجات المجتمعات الإسلامية المتنامية في مختلف أنحاء العالم. وتلعب هذه المدارس الإسلامية دوراً مهماً في الحفاظ على الهوية الإسلامية وتعزيز القيم الدينية نفوس صغار السن مع الحرص على تقديم تعليم شامل يجمع بين العلوم الشرعية والعلوم الحديثة. وفي الدول الإسلامية مثل إندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو، تسعى المدارس الإسلامية إلى دمج التعليم الديني مع المناهج الأكاديمية الحديثة، مما يمكن الطلاب من تحقيق التفوق الأكاديمي والفهم العميق للدين واللغة العربية (الفايز ودابو, 2021; راهتيكاواتي وآخرون20211;تونكار والجهني,2012).

قضية الدراسة:

في عام 2020 استشرى فيروس معدي سريع الانتشار أطلق عليه كوفيد 19، وقد أسهم هذا الوباء بأزمة عالمية أدت إلى إغلاق كثير من الأنشطة حول العالم بما في ذلك المدارس والجامعات، وذلك لمحاولة الحد من انتشار هذا الفيروس الذي تسبب في جائحة استمرت لقرابة العامين من الزمن تغيرت معها الكثير من الأمور منها تحول الدراسة خلال الجائحة من التعليم الحضوري

إلى التعليم عن بعد. وقد أثرت جائحة كورونا على كثير من المدارس الأهلية التي تعتمد على الرسوم الدراسية فتوقف التعليم الحضوري لمدة طويلة أسهم في تقليل عدد الطلاب في المدارس الأهلية خاصة في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة في كثير من دول العالم خاصة في دول اندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو التي فاقمت من الوضع الاقتصادي في البلاد مما صعب على أولياء الأمور دفع الرسوم الدراسية لأبنائهم، بسبب ضعف القوة الشرائية لدى أولياء الأمور الذي فقد بعضهم عمله، بسبب إجراءات التعامل مع جائحة كورونا(Alam et al., 2021; Berger et al., 2022;Ullah, 2022). وتسعى الدراسة الحالية للكشف عن واقع وتحديات المدارس الإسلامية قبل و بعد جائحة كورونا في كل من دول اندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو. وترجع أهمية هذه الدراسة أنها الدراسة العربية الأولى بحسب علم الباحثين التي تعتمد على منهجية دراسة الحالات النوعية لعرض المعلومات، ومن ثم المقارنة بين المدارس الإسلامية في ثلاث بلدان إسلامية من قارات مختلفة لذلك من المتوقع أن تكون نتائج الدراسة مهمة، وتقلص من حجم الفجوة في الأدبيات العربية عن المدارس الإسلامية الخاصة في الدول غير الناطقة بالعربية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الإسلامية الأهلية من إندونيسيا و غامبيا و بوركينا فاسو. وأُخْتِيرت عينة الدراسة قصدياً وفق معايير محددة من الدراسة، وهي أن يكون المشارك يشغل منصب مدير مدرسة أهلية، وأن يكون لديه خبرة عملية لا تقل عن خمس سنوات. وجميع المشاركين في الدراسة من الذكور. وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة ثلاثة عشر مشارك. وقد شارك من إندونيسيا خمسة مشاركين، ومن بوركينا فاسو ثلاثة مشاركين بينما كان مجموع المشاركين من غامبيا خمسة مشاركين.

أسئلة الدراسة:

1.ما هو واقع وتحديات المدارس الإسلامية الخاصة في إندونيسيا من وجهة نظر قادة تلك المدارس؟
2.ما هو واقع وتحديات المدارس الإسلامية الخاصة في غامبيا من وجهة نظر قادة تلك المدارس؟
3.ما هو واقع وتحديات المدارس الإسلامية الخاصة في بوركينا فاسوا من وجهة نظر قادة تلك المدارس؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع المدارس الإسلامية الخاصة في كل من دول إندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو.
- اكتشاف خبرات المدارس في التعامل مع جائحة كورونا ن دول إندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو.
- التعرف على جودة الخدمات التعليم في المدارس الإسلامية في كل من الدول الثلاث.
- معرفة الممارسات الإدارية الشائعة في تلك الدول الثلاث.
- اكتشاف مصادر تمويل المدارس الإسلامية الخاصة في الدول الثلاث. فهم التحديات التي تواجه

المدارس الإسلامية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على اكتشاف واقع وتحديات المدارس الإسلامية الخاصة في كل من دول إندونيسيا غامبيا و بوركينا فاسو من وجهة نظر مديري تلك المدارس. وقد اقتصرت عينة الدراسة على مديري المدارس في تلك المدارس في البلدان الثلاث، وقد تم إجراء المقابلات مع عينة الدراسة عن طريق برامج الاتصال عن بعد في العام 2023.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

معلومات مقتضبة عن الدول الثلاث:

جمهورية إندونيسيا

تقع جمهورية إندونيسيا في جنوب شرق آسيا وتتألف من أكثر من 17,000 جزيرة، منها نحو 6,000 مأهولة. تاريخيًا، كانت إندونيسيا تحت الحكم الاستعماري الهولندي حتى نالت استقلالها الكامل في عام 1949.وتعد جاكرتا عاصمتها وأكبر مدنها. إندونيسيا جمهورية ديمقراطية تتبنى نظامًا رئاسيًا، ويقدر عدد سكانها بأكثر من 270 مليون نسمة معظمهم مسلمون مما يجعل إندونيسيا اكبر دولة إسلامية من حيث عدد السكان. وتتمتع إندونيسيا باقتصاد متنوع يعتمد على الزراعة، التعدين، الصناعات التحويلية، والخدمات. كما تعد إندونيسيا واحدة من أكبر منتجي النفط والغاز في المنطقة، وتسهم السياحة إلى حد بعيد في اقتصادها. ويشبه نظام التعليم في إندونيسيا نظام التعليم السائد في الدول العربية يشمل التعليم الابتدائي والثانوي والتعليم العالي. ويعاني النظام التعليمي في إندونيسيا من عدد من التحديات أبرزها تحديات تتعلق بالتمويل (Hartono et al., 2021)

جمهورية غامبيا

تصنف جمهورية غامبيا كأصغر دولة في البر الرئيسي لأفريقيا، وتقع على الساحل الغربي للقارة، وتحيط بها السنغال من جميع الجهات باستثناء ساحلها الأطلسي. وكانت غامبيا مستعمرة بريطانية حتى نالت استقلالها في 1965. وتعد بانجول عاصمتها وأكبر مدنها. نظامها السياسي جمهوري، فيما يبلغ عدد سكانها نحو 2.4 مليون نسمة أكثر من 90% منهم مسلمين. ويعتمد اقتصاد غامبيا في المقام الأوّل على الزراعة، السياحة، والصيد. نظام التعليم في غامبيا يتضمن التعليم الابتدائي والثانوي بالإضافة إلى التعليم العالي، وقد حققت البلاد تقدمًا ملحوظًا في معدلات الالتحاق بالمدارس، إلا أنها تواجه تحديات مثل نقص التمويل وضعف البنية التحتية التعليمية وارتفاع نسبة التسرب (الفايز ودابو, 2021).

جمهورية بوركينا فاسو

جمهورية بوركينا فاسو

تقع جمهورية بوركينا فاسو في غرب أفريقيا، وتحدها ست دول منها مالي في الشمال وغانا في الجنوب. وحصلت على استقلالها من فرنسا في عام 1960. عاصمتها واغادوغو، ويقدر عدد سكانها بقرابة 21 مليون نسمة أكثر من 60% منهم مسلمين. النظام السياسي في بوركينا فاسو جمهوري شبه رئاسي، ويعتمد اقتصادها على الزراعة والرعي .ونظام التعليم في بوركينا فاسو مقارب لنظام التعليم في الدول العربية من حيث السلم التعليمي. يواجه التعليم في هذه الدولة الغرب إفريقية تحديات كبيرة مثل نقص المدارس والمعلمين، وانخفاض معدلات الالتحاق خاصة في المناطق الريفية (كوركان, 2021).

الدراسات السابقة

تونكار والجهني (2012) أجروا دراسة بعنوان "مشكلات التعليم في غامبيا"، بهدف استعراض أبرز التحديات التي يواجهها نظام التعليم في جمهورية غامبيا. .واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي ركزت الدراسة على تطور التعليم الإسلامي والعربي في غامبيا، الذي بدأ ينتشر بسرعة في أوائل التسعينيات. وقد بلغ عدد المدارس العربية أكثر من 250 مدرسة. وتسوّغ الدراسة ازدهار المدارس العربية نتيجة لتخرج عدد كبير من الشباب الغامبي من مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، ومن ثم عودتهم إلى وطنهم لإنشاء المدارس والجمعيات الإسلامية. ة وأيضا من أسباب انتشار المدارس العربية الإسلامية هي الأداء الجيد أكاديميا من قبل طلبة المدارس العربية مقارنة بالمدارس الأخرى. وتذكر الدراسة أهم المشكلات التي تتعلق في التعليم في غامبيا وهي متعددة لكنها مرتبطة إلى حد بعيد بالفقر والجهل، ومن الأسباب الذي ذكرها الباحثان ارتفاع كثافة الطلاب في الفصول الدراسية وارتفاع متوسط نسبة عدد الطلبة أمام كل معلم. ومن المشكلات أيضا ضعف الرعاية الصحية للتلاميذ الذي أدى إلى انتشار بعض الأمراض مثل الملاريا، ومن المشكلات أيضا قلة او انخفاض جودة المرافق المدرسية مثل المكتبات والوسائل التعليمية حيث لاتزال الوسائل التعليمية التقليدية مثل الاعتماد على الألواح الخشبية أمر شائع في المدارس الغامبية. ومن المشكلات التي يعاني يعانيها التعليم في هذه الدولة الصغيرة الضغط المالي وقلة التمويل وضعف رواتب المعلمين الذي قاد الكثير للعزوف عن مهنة التعليم. وذكرت الدراسة بعض المشكلات الشائعة في المدارس وهي مشكلات فكرية وعقدية مرتبطة بالمناهج .وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات لإصلاح التعليم في غامبيا منها تكوين روابط الخريجين في الجامعات الإسلامية في غامبيا وتوفير الدعم المناهج التعليمية وتطويرها وتوفير الدعم المالي للمؤسسات التعليم ما دون الجامعي في جمهورية غامبيا

أجرى العباد (2021) دراسة بعنوان دراسة مقارنة لنظامي التعليم في نيوزيلندا واندونيسيا وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام التعليم ما قبل الجامعي في إندونيسيا. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المقارن والمنهج التحليلي المقارن. وفصل البحث في العوامل المؤثرة عن نظام التعليم في كل من البلدين. وذكر العباد أن إدارة التعليم في إندونيسيا غير مركزية، وتلعب الحكومة دور الإشراف على التعليم فالإشراف على المدارس العامة من مسؤولية وزارة التربية والثقافة بينما وزارة الشؤون الدينية تشرف على مؤسسات التعليم الديني. يوضح العباد نظام التعليم في المدارس الإسلامية في إندونيسيا حيث يوجد التعليم الإسلامي التقليدي، وهو ما يسمى مدارس (بيسانترين)، وهو تعليم أقرب لنظام التعليم التقليدي الذي يعتمد على معلم ديني يعلم المواد باللغة العربية، ويتعلم الطلاب في تلك المدارس اللغة العربية وتجويد القرآن، ويدرسون الحديث والعلوم الدينية الأخرى أما النوع الثاني من المدارس الإسلامية فهي المدارس الإسلامية الحديثة التي تقدم مزيجاً من المناهج الإسلامية وغير الإسلامية، وهناك أيضا مدارس إسلامية داخلية مخصصة لسكن الطلاب، وتهتم بتعليم علوم الإسلام.كما ذكرت الدراسة عدداً من التحديات التي تواجه التعليم في إندونيسيا منها انخفاض مستوى مواكبة المعلمين للمناهج الجديدة، التسرب من التعليم، وضعف المرافق التعليمية ومشكلات في تمويل التعليم.وقد أوصت الدراسة بضرورة رفع رواتب المعلمين في إندونيسيا لتقليل نسبة التسرب من المعلمين، وكذلك ضرورة توعية أولياء الأمور بضرورة إشراك أولياء الأمور بشكل أكبر في التعليم.

أجرى كوركان (2021) دراسة بعنوان (التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي في بوركينا فاسو وسبل مواجهتها: معاهد أهل السنة في بوبوجولا سو نموذجا).وقد اعتمد الباحث الذي على المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى إجابات لتساؤلات الدراسة. ومن أبرز نتائج الدراسة أن هناك مركزية في إدارة المعاهد التابعة لجمعية أهل السنة فهي من تضع الأنظمة والمناهج والسياسات لجميع المدارس التابعة لها. ومن ضمن المعوقات التي تواجه تلك المدارس هي قلة المعلمين من ذوي الكفاءة، وينقل الباحث أن معظم المدرسين من ذوي المستويات الدنيا في التعليم. وفي استعراضه عن المناهج وجدت الدراسة أن الكتب الدراسية في معظم المقررات خاصة في المقررات الشرعية تستورد من المملكة العربية السعودية، وكذلك هناك تحديات في وسائل التعليم حيث لا تزال الوسائل التقليدية مثل السبورة الطباشيرية والمذكرات هي الشكل الشائع دون وجود للتقنيات الحديثة مثل السبورة الذكية وغيرها من وسائل تعليمية متطورة. كما وجدت الدراسة أن أساليب التدريس المستخدمة هي الطرق التقليدية التي تجعل من المعلم مركز العملية التعليمية بالإضافة لوجود مناقشات وحوار بين التلاميذ والمعلم، وليس هناك نوع من أساليب الإشراف التربوي الحديثة بوجهٍ عام في تلك المدارس نظرا إلى عدم وجود الخبراء والمختصين في مجال التعليم، ومن ضمن التحديات التي وجدتها الدراسة فيما يخص المعلمين أيضا كثرة الأعباء على المعلمين وضعف الإعداد العلمي قبل، وفي أثناء الخدمة وضعف مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار التربوي.

أيضا وجدت الدراسة أن المعلمين يفتقرون لمواكبة التغيرات التقنية، وكذلك يعاني المعلمون وضعاً اقتصادياً صعباً نظراً إلى قلة رواتبهم مقارنة بزملائهم في المدارس الحكومية. ووجدت الدراسة أن هناك تحديات تواجه الإدارة المدرسية، ومنها قلة الميزانيات والمخصصات المالية، وضعف البنية التحتية ونقص الخبرة الإدارية لدى عدد كبير من الموظفين وعدم الاهتمام كثيرا بمعايير الجودة كما تطرقت النتائج إلى موضوعات متعلقة بالتحديات الخارجية التي تواجه التعليم الإسلامية منها تحديات إعلامية وتحديات متعلقة بتهميش اللغة العربية وأهميتها في التدريس.وقد قدم الباحث بعض التوصيات لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي في معاهد جمعية أهل السنة بمدينة بوبوجولاسو.

درس الفايز ودابو (2021) الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الثانوية الإسلامية في غامبيا. وهدفت الدراسة إلى استكشاف التحديات التي يواجهها قادة المدارس الثانوية الإسلامية العربية في جمهورية غامبيا وهي مدارس أهلية وليست حكومية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وكما أُسْتُخْدِمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات للوصول لإجابات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 60 مدير مدرسة و110 معلمين. وتكونت استبانة الدراسة من 44 عبارة مقسمة على خمسة محاور للتعرف على الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الثانوية في غامبيا وشملت المحاور الصعوبات الإدارية والصعوبات الفنية والصعوبات المالية والصعوبات الاجتماعية بالإضافة للمحور الخامس المتعلق مقترحات المشاركين لحل تلك الصعوبات. وقد وجدت الدراسة أن الصعوبات الإدارية كثيرة من أبرزها ضعف الكفاءة القيادية لدى بعض مديري المدارس وضعف الكفاءة التنظيمية لدى بعض مديري المدارس ونقص مهارات التخطيط الإداري لدى مديري المدارس بالإضافة لنقص الكادر الإداري المعاون لمدير المدرسة. أما ما يتعلق في الصعوبات الفنية التي تواجه مديري المدارس الثانوية الإسلامية والعربية في غامبيا فقد جاءت في صدارة العبارات كثرة المواد الدراسية في المرحلة الثانوية, تكليف المعلمين بتدريس مواد في غير تخصصاتهم وقلة توفر القاعات الخاصة بتنفيذ البرامج والأنشطة التربوية وتحضير المعلم لعدد كبير من الدروس يوميا. وفي إجابة المشاركين عن الصعوبات المالية فقد جاءت العبارات التالية في مقدمة ترتيب المحور، وهي ضعف الموارد المالية لدى بعض إدارات المدارس، ندرة وجود الأوقاف والاستثمارات لدعم المدارس, قلة الحوافز المادية لتشجيع المعلمين على تطوير أنفسهم بالإضافة لضعف ميزانية برامج وخطط بعض المدارس وضعف دعم وزارة التعليم للمدارس الإسلامية كما كان من الصعوبات المالية هي قلة التزام الطلاب بدفع رسوم الدراسة. وقد وجدت الدراسة أن من أهم الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها مديرو المدارس الإسلامية في غامبيا هي ارتفاع نسبة الأمية بين أولياء الأمور وضعف تعاون المنزل مع إدارة المدرسة لمعالجة مشكلات الطلاب وضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي. وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات منها إعادة النظر في نظام تعيين مديرين ومعلمين في المدارس الإسلامية في غامبيا ومن التوصيات تكثيف الدورات

التدريبية للكادر الإداري في المدارس الثانوية الإسلامية العربية في جمهورية غامبيا.

تهدف الدراسة التي أجراها هارتونو وآخرون (Hartono et al., 2021) إلى تحليل القيادة الأخلاقية لمدير المدرسة في تعزيز جودة المدرسة الابتدائية الإسلامية في إندونيسيا. استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية، حيث جمعت البيانات من خلال المقابلات والملاحظات والوثائق من مدرسة إسلامية واحدة. وتشير النتائج إلى أن مدير المدرسة نجح في تحويل المدرسة إلى واحدة من أفضل المؤسسات في إحدى مناطق في إندونيسيا. وتوصلت الدراسة إلى أن قيادة مدير المدرسة يحركها الالتزام الشخصي القوي، والإيمان بالقيم الدينية، والاستعداد للتعلم من التجارب، مما أسهم في تميز القيادة في هذه المدرسة. وبناءً على النتائج، طورت الدراسة ثلاث استراتيجيات رئيسة ينبغي أن يتبناها مدير المدرسة للإدارة المدرسية الفعالة: التأكيد على القيم، والتركيز على التواصل والتحفيز، وبناء العلاقات والتعاون مع أصحاب المصلحة. وفي الختام توصلت الدراسة إلى أن القيادة الأخلاقية، مقرونة بالقيم الدينية والاجتماعية، تؤثر إلى حد بعيد على الدور القيادي لمدير المدرسة.

هدفت الدراسة التي أجراها راهتيكاواتي وآخرون (Rahtikawatie et al., 2021) إلى التعرف إلى الممارسات القيادية والإدارية في المدارس الداخلية الإسلامية بإندونيسيا فيما يتعلق باستدامة التعليم وإدارة المدارس. وعلى وجه التحديد، بحثت الدراسة في الممارسات القيادية لمدرسة داخلية إسلامية في جاوة الشرقية بإندونيسيا، وأدوار المعلمين في إدارة المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وأساليب كمية أخرى.وأشارت النتائج إلى أنه مع أن ممارسات قيادة المدارس الداخلية مقبولة في مجالات السياسات والدعم الاجتماعي والجوانب المالية، إلا أنها تفتقر إلى الأبعاد الهيكلية والتدريسية. وأوصت الدراسة بأن يتلقى قادة المدارس الداخلية مزيدًا من التدريب في مجال الإدارة والقيادة. بالإضافة إلى ذلك، أشارت الدراسة إلى أن المدارس الداخلية لديها نظام إدارة فريد في نوعه، وشددت على ضرورة قيام المسؤولين والسلطات بتوفير المرافق والتمكين لضمان استدامة هذه المدارس الداخلية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عن المدارس الإسلامية في دول إندونيسيا ,غامبيا وبوركينا فاسو في بناء تصورات عن الحالة التعليم في تلك الدول. ثم إنَّ مراجعة الأدبيات أسهم في صياغة أسئلة البحث واختيار المنهجية العلمية. وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تدرس تجارب المدارس الإسلامية الأهلية في ثلاثة دول تنتمي لقارات آسيا وإفريقيا. وتتميز الدراسة أيضا بالمنهجية حيث تعتمد على المنهج النوعي والمقابلات، وهذا من شأنه الكشف عن جوانب كثيرة لا تستطيع الاستبانات تغطيته لذلك من المتوقع أن تكون نتائج الدراسة مهمة ومرجعا للدراسات العلمية العربية عن المدارس الإسلامية الأهلية في إندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو.

منهجية الدراسة:

وُظِّفت منهجية البحث النوعي تحديدا دراسة الحالة كمنهج للبحث الحالي لمناسبتها أهداف الدراسة، وتعرف دراسة الحالة بأنها طريقة تتضمن جمع معلومات كافية على نحو منهجي عن شخص معين أو بيئة اجتماعية أو حدث أو مجموعة للسماح للباحث بفهم كيفية عمل الموضوع أو وظائفه بفعالية(Lune, & Berg, 2017). وقد تم عمل ثلاث دراسات لحالات المدارس الإسلامية الأهلية في كل من اندونيسيا غامبيا وبوركينا فاسو. وقد تمت المقابلات عن طريق برامج التواصل عن بعد باللغة المحلية للمشاركين من قبل ثلاثة باحثين يمثلون كل من ثلاث من الدول المذكورة. وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المعلومات المقترحة من (Bingham, 2023) والمكوَّنة من خمس مراحل: ففي المرحلة الأولى: تمَّ تنظيم بيانات المقابلات وتكوين الترميز للموضوعات المشتركة. وفي المرحلة الثانية: تمَّت عملية فرز البيانات. وفي المرحلة الثالثة: تمَّت عملية فهم البيانات، أمَّا في المرحلة الرابعة: فيتمُّ تفسير البيانات والتي تمَّ بها تحديد الأنماط والموضوعات. وفي المرحلة الخامسة والأخيرة: تمَّ شرح البيانات.

وتكونت دراسة الحالة الأولى من مديرو المدارس الإسلامية في إندونيسيا، ويمثلها المدارس الإسلامية في هذه الدولة خمسة مشاركين فالمشارك الأول مدير مدرسة ابتدائية تضم قرابة 300 تلميذ ولدية من الخبرة تسع سنوات. المشارك الثاني في هذه الحالة هو مدير مدرسة متوسطة تضم أكثر من 1200 طالب ولديه سنوات خبرة أكثر من 15سنة. المشارك الثالث لديه من الخبرة عشر سنوات، ويعمل مدير لمدرسة ثانوية، ويدير أكثر من 600 طالب. المشارك الرابع يدير مدرسة ابتدائية مكونة من 300 طالب ولدية من الخبرة خمس سنوات. المشارك الخامس هو مدير مدرسة ثانوية ولدية من الخبرة خمس سنوات، ويشرف على 250 طالباً في مدرسته.

وتكونت دراسة الحالة الثانية من مديرون المدارس الإسلامية في غامبيا ومثل المدارس الإسلامية الأهلية خمسة مشاركين. المشارك الأول\ هو مدير مدرسة تضم 536 طالباً. بخبرة أحد عشر عامًا، يشرف على ثلاث مراحل تعليمية: الابتدائية والمتوسطة والثانوية. المشارك الثاني في دراسة الحالة الحالية هو مدير مدرسة تضم إجمالي 722 طالبًا، بما في ذلك مستويات رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة. المشارك الثالث هو مدير مدرسة كبيرة تضم طلاباً وطالبات، وتضم هذه المدرسة أكثر من 1800 طالب في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية لدى هذا المشارك خبرة إدارية أكثر من عشر سنوات،. والمشارك الرابع هو مدير مدرسة يتمتع بخبرة تزيد عن ثمان سنوات يقوم بالإشراف على ما مجموعه 1655 طالبًا في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. المشارك الخامس هو مدير مدرسة يتمتع بخبرة تزيد عن عشر سنوات. تخدم نحو 1500 طالب في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

فيما تكونت دراسة الحالة الثالثة من مديري مدارس إسلامية خاصة في جمهورية بوركينا فاسو. ويمثل دراسة حالة المدارس الإسلامية في هذه الدولة ثلاثة من قادة المدارس الإسلامية. المشارك الأول في دراسة الحالة، وهو مدير يخدم مدرسة إسلامية كبرى تضم أكثر من 1700 طالب وطالبة منذ أكثر من 24 عاماً. المشارك الثاني، وهو أيضًا مدير، يقود مدرسة إسلامية كبيرة تضم أكثر من 1400 طالب منذ نحو 20 عامًا. أما المشارك الثالث فهو مدير مدرسة صغيرة يتمتع بخبرة تزيد عن 22 عاماً، ويدير مدرسة تضم أقل من 300 طالب.

نتائج الدراسة:

أولا: دراسة الحالة المدارس الإسلامية في إندونيسيا

إثر إجراء مقابلات مع خمسة من مديري المدارس الخاصة في جمهورية إندونيسيا حُلِّلت، ونظمت المعلومات وتقسيمها إلى نمطين رئيسة، وكل نمط يُحْتَوَى على موضوعات فرعية. النمط الأول بعنوان البيئة التعليمية، ويشمل موضوعات (الخبرات مع كورونا، التحصيل العلمي، السلامة المدرسية، المرافق ووسائل التعليم، علاقة المدرسة بالمنزل). النمط الثاني عن دراسة حالة المدارس الخاصة في إندونيسيا هو الإدارة والتشغيل، ويشمل الموضوعات التالية: (المعلمين، التحديات في العمل الإداري، اتخاذ القرارات، الشراكات). وللتذكير بتفاصيل المشاركين الخمسة في دراسة الحالة عن المدارس الخاصة في جمهورية إندونيسيا فالمشارك الأول مدير مدرسة ابتدائية تضم قرابة 300 تلميذ ولدية من الخبرة تسع سنوات. المشارك الثاني في هذه الحالة هو مدير مدرسة متوسطة تضم أكثر من 1200 طالب ولديه سنوات خبرة أكثر من 15سنة. المشارك الثالث لديه من الخبرة عشر سنوات، ويعمل مدير لمدرسة ثانوية، ويدير أكثر من 600 طالب. المشارك الرابع يدير مدرسة ابتدائية مكونة من 300 طالب ولدية من الخبرة خمس سنوات. المشارك الخامس هو مدير مدرسة ثانوية ولدية من الخبرة خمس سنوات، ويشرف على 250 طالباً في مدرسته.

-1.1 النمط الأول البيئة التعليمية:

1.1.1: الخبرات مع كورونا:

قال المديرون الخمسة: أنهم التزموا التعليمات الحكومية الصادرة في التعامل مع جائحة كورونا، وقاموا بتعليق الدراسة الحضورية. ولم تكن الصورة واضحة لدى المسؤولين عن المدارس أو لدى المعلِّمين عن الوضع الذي ستتحوَّل له الأمور، وهل سوف يرجعون للمدارس بشكل سريع أم لا، وبعد عدة أسابيع من التوقُّف بدأت المدارس في استخدام أسلوب التعليم عن بُعد مع الطلاب، وبسبب عدم امتلاك المدارس لتطبيقات التعليم عن بُعد الخاصة بها تم استخدام البرامج العالمية المتوفرة للتواصل عن بُعد. ويعتقد المشاركون أن التعليم عن بُعد قد ساهم في إنقاذ السنة الدراسية عام 2020 و2021م، وربَّ ضارة نافعة، فقد أُجبِر كثير من المعلِّمين والإداريين على تطوير مهاراتهم في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، لكن أيضًا لا يخلو هذا النظام من سلبيات

كبيرة، حيث إن الفاقد التعليمي كبير لدى جزء من التلاميذ، ومن الإشكاليات الكبيرة أن كثيرًا من الطلاب ليس لديهم أجهزة حاسوبية أو هواتف ذكية لمتابعة الدروس عبر الإنترنت؛ بسبب ضعف القوة الشرائية لدى أسر هؤلاء التلاميذ، كما أن ضعف شبكة الإنترنت كانت من المعوِّقات لتلقي الدروس عبر الإنترنت. وقد كان التحوُّل للتعليم عن بُعد تحدِّيًا كبيرًا لدى المعلِّمين كبار السنِّ الذين لم يعتادوا على التقنيات الحديثة، ولم يُصرِّح المشاركون إذا كان قد لازم توقُّف المدارس ضررٌ نفسي أو مالي على المدارس أم لا.

1.1.2: التحصيل العلمي:

كانت تصوُّرات مديري هذه المدارس إيجابية للغاية عن مستوى الخدمات التعليمية التي يُقدِّمونها للطلاب في المدارس التي يُديرونها، كما امتدح المشاركون طرُق التعليم والمناهج التي يتبنَّونها في المدرسة، حيث قال المشاركون: إن مخرجات مدرستهم هي الأفضل مقارنة بالمدارس المجاورة لهم، خاصة فيما يتعلَّق بتدريس المقرَّرات الإسلامية. وأشار المشاركون إلى أنهم يقيسون التحصيل الدراسي لدى الطلاب غالبًا بالطرق التقليدية المتعارَف عليها والتي تعتمد بشكل كبير على الاختبارات المكتوبة، كما أبدى غالبية المشاركين قلقهم من كثرة استخدام الطلاب للهواتف الذكية داخل المدرسة، وكذلك بعد انتهاء الوقت الرسمي للمدرسة؛ مما يجعلهم ينشغلون بتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، وينشغلون عن التحصيل العلمي، ويُهدرون أوقاتهم في أمور غير هامة بدلًا من الالتفات لدروسهم.

1.1.3: السلامة المدرسية:

تُشير نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس الخمسية في إندونيسيا يعتقدون أن البيئة المدرسية آمنة وخالية من العنف. فقد عبَّر المديرون أنهم يتخذون إجراءات نظامية صارمة تجاه مَن يقوم بسلوك عدواني أو تنمُّر ضد زملائه، كما أن المدارس الخمسية في إندونيسيا لديهم كاميرات مراقبة؛ لمتابعة سلامة التلاميذ والطاقم الإداري والأكاديمي، وهذه من الإستراتيجيات التي تحدُّ من العنف، وتُقلِّل نسب التنمُّر قدر الإمكان. وكما أكَّد المشاركون على اهتمامهم بسلامة التغذية المدرسية وتنوُّع الأغذية المقدَّمة للطلاب من خلال المطاعم المدرسية، ولم يُبلغ المشاركون عن حالات تسمُّم حدثت في المدارس التي يعملون بها، وتُوجد في المدارس خطط للتعامل مع حالات الطوارئ مثل خطط التعامل مع الحرائق؛ مما يُؤكِّد حرص المديرين على سلامة الطلاب.

1.1.4: المرافق ووسائل التعليم:

ذكر المشاركون أن المرافق المدرسية بشكل عام تحتاج إلى التطوير، وتشمل تلك المرافق: المرافق التعليمية والمختبرات والمعامل والمرافق الرياضية ودورات المياه والمطاعم والصالات الرياضية. وأضاف المشارك الخامس: أن مدرسته تُعاني من قصور شديد في المرافق، وأنها تحتاج إلى تطوير. وقال مدير المدرسة: إن هناك حاجة لتوفير مختبر للحاسب الآلي. وأضاف المشارك الرابع: أن الشكل الجمالي للمدرسة ليس بالمستوى المطلوب، فيجب أن تكون المدرسة مكانًا جميلًا، يجب أن يقضي فيه الطلاب والمعلِّمون والعاملون ساعات طويلة من يومهم في راحة وهدوء. ويعتقد المشاركون أن

مستوى الصيانة في مدارسهم مقبول إلى حد كبير، ولا تُوجد مشكلات حادة في هذا الموضوع. كما تباينت إجابات المشاركين حول جودة وتوفر الوسائل التعليمية والأثاث المدرسي، فقد قال ثلاثة من المشاركين: إن الوسائل التعليمية المتوفرة جيدة، وتُوفي بالغرض. كما عبَّر اثنان من المشاركين بأن الوسائل التعليمية تحتاج إلى تطوير مستمر، وأن تلك الوسائل دون المستوى المأمول.

1.1.5: علاقة المدرسة بالمنزل:

أكَّد جميع المشاركين أن المدارس التي يُديرونها حريصة كلَّ الحرص على بناء علاقة قوية بين المدرسة وبين أولياء الأمور بما ينعكس إيجابيًّا على التلاميذ، ووصف جميع المشاركين علاقاتهم مع أولياء الأمور بالجيدة مؤكِّدين أنهم على تواصل دائم مع جميع أولياء الأمور. وهناك دعوات لأولياء الأمور للحضور للمدرسة؛ من أجل عقد لقاءات بين الحين والآخر من خلال مجالس الآباء، لكن أكَّد ثلاثة من المشاركين أيضًا أن هناك عددًا قليلًا من أولياء الأمور غير متعاونين مع الإدارة، ولا يقومون بالتواصل مع المدرسة بالشكل المطلوب رغم تكرار المدرسة الاتصال بهم، كما أنهم لا يحضرون لقاءات أولياء الأمور الرسمية للسؤال عن التحصيل العلمي لأبنائهم، وهذا يُعدُّ تحدِّيًا كبيرًا. وأكَّد أحد المشاركين أنه حدث اختلافات في وجهات النظر بين الإدارة وأولياء الأمور؛ نتيجة سوء الفهم الناتج عن عدم التواصل الكافي بين المدرسة والمنزل.

1.2: النمط الثاني : الإدارة والتشغيل

1.2.1: المعلِّمين:

تراوحت الأنصبة التدريسية لمعظم المعلِّمين في المدارس الأهلية الخمسية ما بين 26 إلى 30 حصة دراسية في الأسبوع. وبشكل عام كان مديرو المدارس لديهم رضا كبير عن المعلِّمين باستثناء بعض المدرسين، وأكَّد المشاركون أنهم يستخدمون دفاتر الحضور والانصراف، كما فعَّلت اثنتان من المدارس نظام البصمة؛ لضبط حضور وانصراف المعلِّمين والإداريين. وقال المشارك رقم (1): إن من الممارسات التي يستخدمها في ضبط حضور وانصراف المعلِّمين تنفيذ بصمة الإصبع، كما إنه يُزوِّد كلَّ معلِّم بملخَّص شهري عن انتظامه في العمل، ويربط مدير المدرسة توفير بدلات متعلِّقة بوجبات الغذاء والمواصلات وانضباط المعلِّمين والإداريين بالحضور في الوقت المحدَّد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يعتقدون أن المعلِّمين لديهم رضا عن تقييمهم الوظيفي؛ كون أن التقييم يتمُّ بمهنية وموضوعية. وتُظهر النتائج أن المدارس الخمسية في إندونيسيا لا تُعاني من كثرة التغييرات في الكادر التدريسي، وهناك استقرار في الكادر، وهذا أمر صحي للمدارس؛ كون التغيير المستمر يُرهق المدرسة، ويُؤثِّر على التحصيل العلمي للطلاب، خاصة إذا كان المعلِّم حديث التخرُّج، ولا يملك خبرة في التدريس، وقد أكَّد المديرون الخمسة أن لديهم طرُقًا للتعامل مع المعلِّمين الجدد، وكذلك المعلمون من ذوي الأداء المنخفض مثل: إعداد دورات لهم، وتصميم برامج علاجية لهؤلاء الفئة من المعلِّمين.

1.2.2: التحدِّيات في العمل الإداري:

تُشير النتائج إلى أن المدارس الخمسية في إندونيسيا لديهم العديد من التحدِّيات في العمل الإداري، ومنها حجم العمل وكثرة المهام المدرسية، بما فيها الأمور المكتبية والتقارير والإشراف على سير العملية الإدارية، ومن المهام التي يقوم بها مديرو المدارس هناك هي المهام المعتادة التي يقوم بها مديرو المدارس في المعتاد من تقسيم المهام وتصميم الجداول ومراقبة انصراف وحضور الطلاب، بالإضافة إلى التواصل مع أولياء الأمور في بعض الحالات، كما تقوم الإدارة المدرسية بعمل برامج تطوير مهني للمعلِّمين وغير ذلك من المهام، وقد صرَّح ثلاثة من المشاركين بأن هذه المدارس تُواجه مشاكل في تمويل بعض الأنشطة الضرورية في المدرسة، وهناك زيادات في النفقات نتيجة للتضخُّم، ولا يبدو أن هناك عُزوفًا عن العمل الإداري لدى المعلِّمين في المدارس الخاصة في إندونيسيا مثل بعض الدول، باستثناء مشارك واحد الذي قال: إن معظم المعلِّمين هم من تخصُّصات شرعية، لذلك هم لا يهتمُّون إلا بالتدريس أكثر من العلوم الإدارية.

1.2.3: اتخاذ القرارات:

يُعتبر اتخاذ القرارات من أبرز مهام مديري المدارس والتي قد يكون لها أثر كبير، سواءً كان إيجابيًّا أو سلبيًّا على الطلاب والمعلِّمين، وقد قال المشاركون: أنهم حريصون على اتخاذ القرارات التي تصبُّ في مصلحة المدرسة قدر الإمكان، وهناك إستراتيجيات قبل اتخاذ القرارات منها: التشاور مع الكادر التعليمي، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرارات؛ حتى يكون القرار مُتخَذًا بأسلوب ديمقراطي، وقد وصف مديرو المدارس علاقتهم مع الكادر التعليمي والإداري بالجيدة، وهناك ثقة متبادلة بين الطرفين، ويتمُّ استشارة العاملين بشكل دائم، وقد نوَّه المديرون كذلك أنهم يستخدمون التقنيات الحديثة والإحصائيات والبيانات؛ لمساعدتهم في اتخاذ القرار الجيد.

1.2.4: الشراكات:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقات جيدة بين المدرسة وبين أعضاء المجتمع المحلي، خاصة المنازل المجاورة للمدرسة، وقد أشار عدد من المشاركين إلى بعض الأنشطة الاجتماعية التي يقوم بها منسوبو المدرسة لخدمة السكان المجاورين للمدرسة، وقال أحد المشاركين: لدينا برنامج شهري مع المنازل المجاورة في تقديم المساعدة والعمل الجماعي؛ لتنظيف الشارع. وعبَّر جيمع المشاركين أن لديهم شراكات مع الجهات الرسمية؛ لتبنِّي بعض المبادرات مثل ما قال المشارك الرابع: أنه لديهم شراكة مع كلية طب الأسنان لعلاج التلاميذ ممن لديهم مشكلات في صحة الفم، كما أكَّد المشارك الثالث على وجود شراكات في مجالات عديدة مع الجمعيات الخيرية.

ثانياً: دراسة الحالة المدارس الإسلامية في غامبيا

كشفت دراسة الحالة عن المدارس الإسلامية الخاصة في جمهورية غامبيا بعد تفريغ وتحليل المعلومات الواردة من المقابلات التي أجريت مع خمسة من مديري المدارس الإسلامية عن معلومات غزيرة. وعميقة. وجميع المشاركين الخمسة يشغلون منصب مديري المدارس الإسلامية العربية في غامبيا وجميعهم من الذكور. المشارك الأول، والمشار إليه بالمشارك رقم واحد في هذه الدراسة، هو مدير مدرسة تضم 536 طالباً. بخبرة أحد عشر عامًا، يشرف على ثلاث مراحل تعليمية: الابتدائية والمتوسطة والثانوية. المشارك الثاني، والمشار إليه بالمشارك رقم اثنين في هذه الدراسة، هو مدير مدرسة تضم إجمالي 722 طالبًا، بما في ذلك مستويات رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة. المشارك الثالث هو مدير مدرسة كبيرة تضم طلاباً وطالبات، وتضم هذه المدرسة أكثر من 1800 طالب في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية لدى هذا المشارك خبرة إدارية أكثر من عشر سنوات، ويرمز له كمشارك رقم ثلاثة في هذه الدراسة. والمشارك الرابع هو مدير مدرسة يتمتع بخبرة تزيد عن ثمان سنوات يقوم بالإشراف على ما مجموعه 1655 طالبًا في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويرمز له في هذه الدراسة على أنه المشارك رقم أربعة. المشارك الخامس هو مدير مدرسة يتمتع بخبرة تزيد عن عشر سنوات. تخدم نحو 1500 طالب في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. المشارك رقم خمسة يمثل هذا الفرد في الدراسة. ونُظِّمت وصنفت المعلومات كما جرت العادة في البحوث النوعية إلى موضوعات فرعية تنتمي إلى نمط واحد (Lune, & Berg, 2017). وقُسِّمت المعلومات إلى نمطين، وكل نمط يحتوي على عدد من الموضوعات الفرعية فالنمط الأول بعنوان البيئة التعليمية، ويشمل موضوعات كارونا و التلاميذ والعنف وأولياء الأمور والمرافق. أما النمط الثاني هو عن الإدارة والتشغيل، ويحتوي على موضوعات: الشؤون الإدارية والمعلمين والسلامة.

2.1: النمط الأول: البيئة التعليمية:

2.1.1: كارونا:

في عام 2020، تعطلت الدراسة في غامبيا، بسبب جائحة كوفيد19- العالمية. وشارك مديرو المدارس الخاصة في المنطقة تجاربهم في التعامل مع تأثير الجائحة في مدارسهم. وأشار المشاركون إلى أن الجائحة تسببت في اضطرابات كبيرة في الدراسة والعمل الإداري، مما أدى إلى توقف الفصول الدراسية الحضورية باستثناء الطلاب في سنتهم الأخيرة، الذين تمكنوا من الوصول إلى التعليم عن بعد عبر القنوات التلفزيونية التي أعدتها الحكومة. في السنة الدراسية الثانية بعد الجائحة، اسْتُؤْنِفَتْ الدراسة تدريجيًا، حيث كان الطلاب يحضرون في أيام متناوبة للامتثال للإرشادات الصحية. ومع ذلك، لم يكن التعليم عن بعد ممكن، بسبب القيود المالية وضعف البنية التحتية للاتصالات. واجهت المدارس صعوبات مالية، بسبب فقدان الرسوم الدراسية، مما أدى إلى اتخاذ قرارات صعبة مثل تسريح الموظفين. وأبرز أحد المشاركين أهمية تنويع مصادر التمويل، واقترح استكشاف الأوقاف لدعم

الأنشطة المدرسية بدلاً من الاعتماد فقط على رسوم الطلاب

2.1.2: التلاميذ:

وفي المدارس الإسلامية الخاصة الخمس في غامبيا، تراوحت أحجام الفصول الدراسية من 25 إلى 45 طالبًا في الفصل الواحد. وعلى الرغم من التحديات، أظهر مديرو هذه المدارس الخمس إيجابية ملحوظة حيث أبدوا رضاهم إلى حد ما عن التحصيل الأكاديمي لطلابهم على الرغم من الصعوبات اليومية التي يواجهونها. وحدد المشاركون مجالات تحسين الوضع التعليمي للطلاب، مثل الحاجة إلى زيادة التركيز الدراسي، ومعالجة قضايا التسرب من المدارس وارتفاع معدلات التغيب، ومعالجة المشكلات السلوكية. واعترف المديرون أيضًا بأن الافتقار إلى الحافز والاهتمام لدى بعض الطلاب قد أثر في أدائهم الأكاديمي، مما أدى إلى انخفاض درجات الاختبار. وأكد ثلاثة مديرين أنه لا يوجد فرق كبير في أداء مدارسهم مقارنة بالمدارس المجاورة. ومع ذلك، ذكر أحد المديرين أن أداء مدرسته كان على قدم المساواة مع المدارس المجاورة في معظم السنوات، باستثناء العام السابق عندما تفوقت بعض المدارس المجاورة عليه. في المقابل، ادعى مدير آخر أن مدرسته تميزت، مستشهدا بنتائج الأمانة العامة للتعليم العربي الإسلامي في غامبيا.

2.1.3: العنف:

اتخذت المدارس الخمس المدروسة تدابير استباقية لمعالجة حالات التنمر والعنف في البيئة المدرسية. وأشار المشاركون إلى وجود حالات عنف بين الطلاب، لكنها ليست واسعة الانتشار، ويعتقدون أن معدلات التنمر في مدارسهم ضمن النسب الطبيعية. وكشفت الدراسة أن المدارس الخمس لديها لوائح صارمة لمكافحة التنمر لحماية الطلاب المستهدفين. ذكر المشارك رقم 1 أن أحد الإجراءات المتبعة في المدرسة للحد من العنف هو التواصل مع أولياء أمور الطلاب والتأكد من سلامتهم. كما يتلقى الطلاب نصائح عامة خلال التجمعات مثل الاصطفاف الصباحي بضرورة عدم ممارسة السلوكيات العنيفة مع داخل وخارج المدرسة. وفي حال استمرار الطالب في ممارسة التنمر، فإنه يتلقى العقوبة المناسبة، مثل ري نباتات المدرسة أو منعه من الحضور إلى المدرسة لمدة أسبوع في حالات سوء السلوك الجسيم.

2.1.4: أولياء الأمور:

تُعد العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور أمرًا بالغ الأهمية. لا تستطيع المدرسة وحدها تعليم الطفل، إذ تلعب الأسرة أيضًا دورًا كبيرًا في تعليم الأطفال وغرس القيم الجيدة وتربيتهم على نحو صحيح. أفاد معظم المشاركين بأن علاقاتهم مع أولياء الأمور جيدة، باستثناء واحد أشار إلى وجود علاقات قوية وتواصل مستمر بين المدرسة وأولياء الأمور. أحد التحديات الرئيسة التي يواجهها مديرو المدارس هو عدم حضور بعض أولياء الأمور للاجتماعات المدرسية وغيابهم عن مجالس الآباء، مما لا يعود بالنفع على أبنائهم. كما أشار بعض المديرين إلى صعوبات في التواصل مع

أولياء الأمور، خاصة فيما يتعلق بمشكلات أطفالهم. وأُثار المشاركين أيضًا مشكلة تأخر أولياء الأمور في دفع الرسوم الدراسية المطلوبة، مما يسبب مشكلات مالية للمدرسة.

2.1.5: المرافق:

تُعد مرافق المدرسة، بما في ذلك المكتبة والمطعم والمساجد في المدارس الإسلامية وقاعات الرياضة والترفيه، ضرورية لأي مؤسسة تعليمية. وأظهرت الردود التي أدلى بها المشاركين وجود مستوى رضا دون المتوسط عموماً بشأن مرافق المدارس. كما وُجد أن كثير من المدارس الإسلامية في غامبيا تفتقر إلى وجود مرافق تعليمية وغير تعليمية فعّالة. ومع ذلك، أشار المشاركون إلى توفر الحد الأدنى المطلوب من وسائل التعليم والأثاث في تلك المدارس. واتفق معظم المشاركين على أن مدارسهم لا تستخدم أساليب تعليمية حديثة، باستثناء مشارك واحد أشار إلى وجود أساليب فعّالة في مدرسته. علاوة على ذلك، أشار أربعة مشاركين إلى تحديات تتعلق بنقل الطلاب والحافلات، في حين أشار مشارك واحد إلى أن معظم السكان القريبين لا يحتاجون إلى خدمات النقل المدرسي لأنهم يعيشون بجوار الحي السكني.

2.2: النمط الثاني: الإدارة والتشغيل:

2.2.1: الشؤون الإدارية:

واجه مديرو المدارس الخمس، الذين يتولون قيادة المدارس الإسلامية الخمسة في غامبيا، نقصًا في التمويل لدعم الأنشطة والبرامج الطلابية الضرورية. وأظهرت النتائج أن المدارس الإسلامية تعتمد على حد كبير على الرسوم الدراسية كمصدر رئيسي للإيرادات، ونقص الموارد المالية يعيق جهودهم لتعزيز الإنجازات الأكاديمية والثقافية والرياضية. وعلى الرغم من هذه التحديات، يسعى قادة المدارس الإسلامية جاهدين لإحداث فرق. وصرح المشاركين أن الصعوبات المالية أثرت إلى حد بعيد على نطاق الأنشطة والبرامج، وكذلك على دافعية المعلمين فالوضع الاقتصادي غير المريح للمدارس أدى إلى تدهور الخدمات، مثل نقص المرافق، والأثاث، والتدريب وعدم التمكن من زيادة رواتب المعلمين. وإغلاق المدارس خلال جائحة كوفيد19- زاد من تفاقم الأزمة المالية لتلك المدارس بحرمانهم من الدخل الأساسي من الرسوم الدراسية. بالإضافة إلى التحديات المالية، أشار ثلاثة مشاركين إلى عقبات إدارية تتعلق بالقوانين واللوائح التعليمية. أشاروا إلى أن هذه اللوائح يمكن أن تحد من قدرة مدير المدرسة على تقديم أفكار جديدة ومشاريع إبداعية.

عند سؤال عينة الدراسة عن مدى تفويض العمل الإداري للمعلمين والإداريين العاملين في المدرسة، خلصت الدراسة إلى أن المديرين يميلون إلى التردد في تفويض السلطات للموظفين الإداريين أو المعلمين. أعرب المشاركون عموماً عن أن الإداريين في المدرسة يفتقرون إلى المهارات والخبرة، مما يؤدي إلى عدم ثقة المديرين في هؤلاء الموظفين. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن المديرين يتبنون نمط إدارة بيروقراطي. أشار المشاركون إلى أن المعلمين لا يرغبون في العمل في تولي المناصب الإدارية

بالدرجة الأولى، بسبب ضعف الحوافز المالية، حيث إن الرواتب منخفضة بالنظر إلى المسؤوليات والمهام الكبيرة. وأشار مشاركان أيضًا إلى نقص مبادئ الحوكمة في المدارس، لا سيما نقص الشفافية، كأحد الأسباب التي تجعل المعلمين غير مهتمين بالأعمال الإدارية أو المناصب القيادية في المدارس المجتمعية في غامبيا. وفيما يتعلق باتخاذ القرارات، أكد المشاركون أهمية التشاور مع الكوادر الإدارية والتعليمية لضمان اتخاذ القرار المقبول. بالإضافة إلى ذلك، سلطوا الضوء على استخدام التطبيقات الحديثة لتسهيل الاتصال والإدارة واتخاذ القرار. كما أكد المشاركين أهمية مراجعة البيانات وتحليلها قبل اتخاذ القرارات، مع ذكر أمثلة مثل تحليل نتائج الاختبارات والسجلات.

2.2.2: السلامة:

تأمين سلامة الطلاب والموظفين الإداريين والمعلمين في المدارس هو أولوية قصوى لكل مدير مدرسة. لا يوجد شيء أكثر أهمية من صحة وسلامة الأفراد. تنوعت الإجابات عند سؤال المشاركين عما إذا كانت مدارسهم لديها خطط طوارئ. أشار اثنان من المشاركين إلى أن مدارسهم لديها خطط للاستجابة للحرائق إذا لزم الأمر. ومع ذلك، أبلغ مشاركان آخران أن مدارسهم ليس لديها خطط للاستجابة للحرائق. ذكر أحد المديرين أنه رغم عدم وجود خطط محددة للحرائق، فإن بعض الممرات والمخارج تُفتح فقط في حالات الطوارئ. كما أبدى المشاركون في الدراسة رضاهم عن جودة الأطعمة المقدمة في المدارس، إلا أنهم لم يوضحوا الإجراءات المتبعة لضمان سلامة الغذاء. استثناءً كان للمشارك رقم 1 الذي أشار إلى تفتيش الطعام دورياً للحفاظ على سلامة الطلاب.

2.2.3: المعلمين:

أفاد المشاركون في الدراسة بأن لديهم علاقات ودية وجيدة إلى حد مع المعلمين. تراوحت الأعباء التدريسية في المدارس الخمس بين 9 إلى 12 حصة تعليمية لكل معلم أسبوعيًا، وهي أعباء تعتبر قليلة نوعا ما مقارنة بالمدارس حول العالم . ووجدت النتائج أن هناك مخاوف بشأن انضباط المعلمين وانتظامهم. نُفِّذت استراتيجيات لمعالجة مشكلات الأداء لدى المعلمين ذوي الأداء الضعيف، بما في ذلك برامج تدريب متخصصة والاستعانة بمعلمين ذوي خبرة. ومع ذلك، هناك تحديات في تدريب هؤلاء المعلمين، بما في ذلك نقص الدافعية، بسبب تدني الرواتب.

ثالثاً: دراسة حالة المدارس الإسلامية في بوركينا فاسو

بعد إجراء مقابلات مع ثلاثة من مديري المدارس الخاصة في جمهورية بوركينافاسو حُلِّلت، ونظمت المعلومات وتقسيمها إلى نمطين رئيسة، وكل نمط يُحْتَوَى على موضوعات فرعية. النمط الأول بعنوان البيئة التعليمية، ويشمل موضوعات (الخبرات مع جائحة كورونا، التحصيل العلمي، المرافق، العلاقات مع أولياء الأمر). النمط الثاني عن دراسة حالة المدارس الخاصة في بوركينا فاسو

هو الإدارة والتشغيل، ويشمل الموضوعات التالية: (المعلمين، التحديات في العمل الإداري، اتخاذ القرارات، ثقافة الجودة، الأمن والسلامة، الشراكات). وللتذكير في المشاركين في دراسة الحالة عن المدارس الإسلامية في بوركينا فاسو هم ثلاثة من مديري المدارس الإسلامية. المشارك الأول، وهو مدير يخدم مدرسة إسلامية كبرى تضم أكثر من 1700 طالب وطالبة منذ أكثر من 24 عاماً. المشارك الثاني، وهو أيضًا مدير، يقود مدرسة إسلامية كبيرة تضم أكثر من 1400 طالب منذ نحو 20 عامًا. أما المشارك الثالث فهو مدير مدرسة صغيرة يتمتع بخبرة تزيد عن 22 عاماً، ويدير مدرسة تضم أقل من 300 طالب.

3.1: النمط الأول البيئة التعليمية:

3.1.1: الخبرات مع كورونا:

صرَّح مديرو المدارس الأهلية الثلاثة في بوركينا فاسو عن خبراتهم خلال جائحة كورونا التي استشرت بين عامي 2020 و2021م قبل أن يتمَّ السيطرة عليها بفضل الله تعالى. وتُشير النتائج إلى أنه لم يتمَّ إيقاف الدراسة مطلقًا خلال فترة كورونا في المدارس الأهلية الإسلامية في بوركينا فاسو، وهذا أمر فريد كون معظم الأنظمة التعليمية أوقفت الدراسة الحضورية، وانتقلت إلى الدراسة عن بُعد. وبالرغم من عدم توقُّف الدراسة خلال جائحة كورونا إلا أن المدارس الثلاث قامت بأخذ البروتوكولات الصحية التي أصدرتها السلطات الصحية في بوركينا فاسو مثل: التباعد، ولبس الكمامة؛ للمحاولة في الحدِّ من انتشار الفيروس، والحفاظ على سلامة التلاميذ والعاملين في تلك المدارس. كما أشار المشاركون الثلاثة إلى أن ضعف الإمكانيات المالية لدى الطلاب وأولياء الأمور وعدم توفر البنية التحتية للاتصالات الحديثة والإنترنت قد حال دون تحويل الدراسة لتكون عن بُعد.

3.1.2: التحصيل العلمي :

وفقًا للمشاركين فإن متوسط عدد الطلاب في الفصل الواحد كبير في المدارس الثلاث في بوركينا فاسو، فقد وجدت نتائج الدراسة أن اثنتين من أصل ثلاث مدارس كان متوسط طلاب الفصل فيها 75 طالبًا، وهذا عدد كبير دون شك، بينما كانت هناك مدرسة واحدة يتراوح عدد الطلاب في الفصل الواحد من 17 إلى 25 طالبًا، ولا يُوجد طلاب من ذوي الإعاقة في هذه المدارس. وبرغم ارتفاع عدد التلاميذ في الفصول إلا أن درجة الرضا عن التحصيل الدراسي للطلاب كانت بدرجة فوق المتوسطة من وجهة نظر مديري المدارس. ويعتقد المشاركون أن مدارسهم تتفوَّق في تقديم الخدمات التعليمية عن المدارس المجاورة، خاصة في تخصُّصات اللغة العربية واللغة الفرنسية وبالإضافة للتخصُّصات الشرعية. وقال المشارك الأول عند سؤاله عن مقارنة التحصيل العلمي ومخرجات المدرسة مع المدارس المجاورة: (مستوى مخرجات المدرسة ممتازة بالنسبة للإدارة، وهذا من جوانب: تفوُّق الطلاب في مسابقات الثقافي العامة, التفوُّق في أداء التدريس). وأضاف المشارك رقم (2): أنه راضٍ عن مستوى الخدمات التعليمية التي تُقدِّمها مدرسته مشيرًا إلى أن تلاميذ مدرسته دائمًا ما يكون

لهم نتائج مشرِّفة في المسابقات الثقافية، وحضور جيد في المناسبات العلمية، وأكَّد أن عددًا كبيرًا من خريجي المدرسة التحق بمؤسَّسات تعليم عالٍ داخل وخارج البلاد؛ مما يُعطي مؤشِّرًا على جودة مخرجات المدرسة، وأنها تسير في المسار الصحيح.

3.1.3: المرافق:

وتُظهر نتائج الدراسة أن هناك مستوى متوسِّطًا من الرضا لدى المشاركين حول المرافق التعليمية وغير التعليمية في المدرسة التي يعملون بها. وذكر المشارك الثاني: (تمكَّنت إدارة المدرسة من توفير المكتبة وكذلك المسجد، ودورات المياه متوفرة أيضًا، لكن لا يُوجد ملاعب مجهَّزة سوى ساحة المدرسة). كما قال المشارك الأول: (مرافق المدرسة تتكوَّن من المكتبة ودورات المياه ومسجد، وهي مجهَّزة على قدر الاستخدام، أمَّا الملاعب والمقاصف فلا تُوجد). وتُشير نتائج الدراسة إلى أن هناك رضا متوسطًا عن المرافق العامة للمدرسة والأثاث المدرسي، ولم يُشر المشاركون إلى مشكلات تتعلَّق بالكهرباء وتوفر وسائل التبريد الاصطناعي مثل المراوح والمكيفات. بينما أكَّدت المعلومات الواردة من المشاركين أنهم ليسوا راضين عن الوسائل التعليمية المتوفرة في مدارسهم، ووصفوها بأنها قديمة، ولا تُواكب التغيرات التكنولوجية المتسارعة، لكنهم نظرًا لضعف قدراتهم المالية لا يستطيعون توفير وسائل تعليمية أفضل. يُذكر أن تلك المدارس الثلاث لا تُوفِّر خدمات النقل المدرسي؛ مما يخفِّف من المهام الإدارية للمدارس الثلاث في جمهورية بوركينا فاسو. أمَّا فيما يتعلَّق بخدمات التغذية فلا يتوفر لدى المدارس الثلاث مطاعم خاصة بها، لكن تسمح لبعض الباعة ببيع بعض الأغذية في المدارس بشرط أن تكون الأغذية نظيفة وصحية. كما علَّق المشاركون عن مستوى الصيانة للمرافق التعليمية والمرافق غير التعليمية مثل المكتبات ودورات المياه بأنها جيدة، ويُوجد لديهم عمَّال صيانة يقومون بعملهم على أكمل وجه ممكن.

3.1.4: العلاقات مع أولياء الأمور:

قال المشاركون الثلاثة: إن علاقات المدرسة بأولياء الأمور هامة وأساسية، وكان مستوى رضا الإدارة المدرسية عن العلاقات بين المدرسة وأولياء الأمور في الدرجة المتوسطة. وذكر المشارك الأول عدة مبادرات تتبنَّاها مدرسته لإشراك أولياء الأمور بفاعلية في الأمور المتعلِّقة بتعليم أبنائهم، ومنها: تفعيل لجنة أولياء الأمور، وعقد مجالس بين أولياء الأمور وممثِّلي المدرسة؛ لتمكين أولياء الأمور من التواصل المباشر والسؤال حول تحصيل أبنائهم للمواد الدراسية، كما أن الإدارة المدرسية حريصة على إرسال الرسائل باستمرار بضرورة التواصل بين المدرسة والمنزل؛ لِما فيه من إيجابيات كثيرة تعود على تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ. ويُستنتج من معلومات المديرين الثلاثة أن هناك العديد من التحدِّيات التي تُواجها المدرسة مع أولياء الأمور، ومن أبرزها: عدم اهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم، فهم يتجاهلون الاتصالات والرسائل التي تُرسلها إدارة المدرسة بضرورة مراجعة المدرسة لأسباب تتعلَّق إما بضعف التحصيل العلمي للابن أو بسبب افتعال الابن لمشاكل

سلوكية تتطلَّب التدخُّل من قِبَل الأسرة. وقد ذكر المشاركون جميعهم أن بعض أولياء الأمور لا يهتمُّون بحضور مجالس الآباء؛ مما يُضيع على الطرفين -المدرسة والأسرة- فرصة التواصل التي من شأنها أن تكون مفيدة للطلاب، فمتى ما كانت الأسرة مهتمَّة بتعليم أبنائها كان ذلك أفضل؛ لأن على الأسرة أيضًا دورًا في تعليم أبنائها وليس فقط المدرسة. كما اشتكى المديرون الثلاثة من تأخُّر عدد كبير من أولياء الأمور في دفع الرسوم الدراسية؛ مما يخلق مشكلات كثيرة في التنظيم المالي في المدرسة، ويعطِّل تمويل الكثير من البرامج النافعة للطلاب.

3.2: النمط الثاني الإدارة والتشغيل:

3.2.1: المعلِّمين:

تراوحت الأنصبة التدريسية لمعظم المعلِّمين في المدارس الأهلية الثلاث في بوركينا فاسو ما بين 15 إلى 25 حصة دراسية في الأسبوع. وبشكل عام كان مديرو تلك المدارس لديهم رضا متوسط عن المعلِّمين باستثناء بعض المدرسين الذين هم دون مستوى التوقُّعات في الأداء . وأكَّد مديرو المدارس الثلاثة أنهم يستخدمون الطرق التقليدية لضبط حضور وانصراف المعلِّمين، وهي دفاتر التوقيع، كما أن المعلِّم كثير التأخُّر والغياب يتمُّ التدرُّج في التعامل مع انتظامه في العمل، ففي المرحلة الأولى يتمُّ التنبيه شفهيًّا ثم كتابيًّا، وفي نهاية الأمر يتمُّ الاستقطاع من الراتب الشهري، ولكن معظم المعلِّمين لديهم انتظام عالٍ في أعمالهم. ويعتقد مديرو المدارس الثلاثة أن لدى المعلِّمين رضا وظيفيًّا جيدًا، وأنهم أيضًا لديهم الرضا عن تقييمهم الوظيفي؛ كون تلك التقييمات تتمُّ وفق إجراءات ومعايير معلَنة، وأضاف المشارك رقم (3): (أن رضى المعلِّمين عن تقييمهم الوظيفي جيد؛ لأن تقييمهم يعود على مدى التزام المعلِّم وأدائه في العمل وقيامه بواجباته على الوجه المطلوب، فلدى المعلِّم لدينا مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي، ويظهر أثر ذلك في تصرُّفاتهم الإيجابية نحو عملهم). وتُشير النتائج إلى أن هناك علاقات جيدة بين المعلِّمين والإدارة، وأن الإدارة تهتمُّ بآراء المعلِّمين، وتُشركهم في التخطيط واتخاذ القرارات، مما يجعل المعلِّمين يشعرون بالولاء التنظيمي للمدرسة.

وقد عبَّر المشاركون أن لديهم برامج كثيرة للتطوير المهني للمعلِّمين، ويقومون بعدد من الأنشطة والتدريب طوال أيام السنة؛ لمحاولة رفع أداء المعلِّمين. وقال أحد المشاركين من المديرين في إجابته حول الممارسات المتبعة لتدريب المعلِّمين: (يجب اختيار القاعة التدريبية المجهَّزة بأحدث الوسائل, وإعداد الحقائب التدريبية, واختيار المادة التدريبية مثل طرق تعلُّم كيفية المواد التدريسية, وتوفير التدريب أثناء الخدمة, والدعم المستمر للمعلِّمين، وإعداد ودعم المعلِّمين المشاركين في البرامج التدريبية)، وكما علَّق المديرون الثلاثة بأن لديهم تحدِّيات فيما يتعلَّق بالتطوير المهني للمعلِّمين، وبخاصة المعلِّمين الجدُد والمعلِّمون الذين يكون أداؤهم الوظيفي منخفضًا. وتُشير النتائج إلى أن قلة الخبرات في التدريب وكذلك ضعف الإمكانيات المالية يحول دون توفير تدريب

جيد للمعلِّمين.

3.2.2: التحدِّيات في العمل الإداري:

تُشير نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض التحدِّيات التي تُواجه مديري المدارس الإسلامية في بوركينا فاسو فيما يتعلَّق بالجانب الإداري، فقد صرَّح جميع المشاركين الثلاثة أن لدى المدارس مشكلات في التمويل؛ مما جعل تلك المدارس تتخلَّى عن كثير من النشاطات في سبيل ترشيد النفقات. وقال المشارك رقم (2): إن المدارس تعتمد بشكل كبير على الرسوم الطلابية في تمويل أنشطتها وبرامجها، لكن مع ذلك يتأخَّر العديد من أولياء الأمور في تسديد المستحقَّات المالية لأبنائهم، ورغم أننا نتفهَّم أسباب تأخُّرهم في السداد؛ نتيجة عدم امتلاك المال الكافي إلا أن التأخُّر في سداد الرسوم الدراسية يجعل إدارة المدرسة في وضع محرج؛ لأنها مسؤولة عن عدد كبير من الموظفين، ولديها الكثير من الالتزامات. أيضًا أشار المشاركون إلى أن الطاقم الإداري في المدارس غير مؤهَّل بالشكل المطلوب؛ مما يعطِّل العمل في المدارس الثلاث. ومن المشكلات الإدارية أيضًا افتقار المدارس للتطبيقات الحاسوبية الحديثة، مما يحرمها من الكثير من المزايا التي تساعد على قيادة المدرسة بشكل فعَّال. ويُستنتج من النتائج أنه لا تُوجد مشكلات كبيرة تعوق العمل، فهناك علاقات جيدة بين الإدارة والكادر الإداري والتعليمي، ولم تُشر النتائج إلى أن هناك إشكاليات كبيرة بتقسيم المهام أو تنظيم الجداول بعدالة بين المعلِّمين. وقد صرَّح المديرون الثلاثة أنهم يهتمُّون بقضايا الجودة الشاملة، ويحاولون نشر ثقافتها بين المعلِّمين والإداريين. في المقابل أشارت النتائج إلى أنه لا يُوجد شراكات حقيقية بين المدارس الثلاث وبين المنظمات، سواء كانت تلك المنظمات ربحية أو غير ربحية.

3.2.3: اتخاذ القرارات:

يُعتبر اتخاذ القرارات من أبرز مهام مديري المدارس والتي قد يكون لها أثر كبير، سواء كان إيجابيًّا أو سلبيًّا على الطلاب والمعلِّمين. ونتيجة لقوة العلاقات بين المديرين والكادر الإداري والتعليمي في المدارس الثلاث في بوركينا فاسو فإن مديري المدارس يُشاركون الطاقم الإداري والتعليمي في اتخاذ القرارات، ويتبعون الأسلوب الديمقراطي في اتخاذ القرار. وقال المشارك الأول: (القرارات تُتَّخذ في المدرسة بطريقة جماعية، وبالتالي يلزم إشراك المعلِّمين؛ مما يُؤدِّي إلى استجابتهم بشكل مثالي مع قرارات الإدارة). وأضاف المديرون: أنهم يحاولون قدر الإمكان اختيار القرار الجيد الذي يصبُّ في مصلحة الجميع. كما أشارت النتائج إلى أن المديرين لم يستخدموا البيانات لاتخاذ القرارات.

3.2.4: ثقافة الجودة:

باتت الجودة عنصرًا هامًّا وفاعلًا في جميع المنظَّمات، بما فيها المنظَّمات التعليمية، وقد تم سؤال المشاركين حول أهمية الجودة وواقع ممارستها ونشرها في المدارس التي يعملون بها، وقد أجمع المشاركون على أهمية الجودة في التعليم والعمل الإداري، وأنهم يسعون لنشر ثقافة الجودة في مختلف أعمال المدرسة، سواء كانت تلك الأعمال تتعلَّق بالتدريس أو بالأعمال الإدارية الأخرى.

وذكر المشارك الثالث عددًا من معايير الجودة التي طوَّرتها المدرسة؛ للتأكيد على الجودة، ومن ضمنها: معايير مرتبطة بالطالب مثل الالتزام والمواظبة, معايير مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس مثل المؤهَّل والتخصُّص والخبرة, معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية مثل ارتباطها بسوق العمل, معايير مرتبطة بالإدارة، وكذلك معايير خاصة بالميزانية المدرسية. وأكَّد المشارك الأول على إيمان إدارة المدرسة التي يعمل بها بفلسفة الجودة وآثارها الإيجابية على المدرسة ومخرجاتها، وقد فصَّل في ذكر الأمثلة على ممارسة الجودة في المدرسة التي يعمل بها، ومنها: وجود فريق للجودة الشاملة في المدرسة, وعمل محاضرات وورش عمل عن الجودة في جميع المجالات، ومنها المجالات الخاصة بالتدريس والعمل الإداري، كما تم تقديم دورة في مجال جودة الإدارة في مجال النفقات والسعي لتعزيز كفاءة الإنفاق في المدرسة، خاصة وأنها تُعاني من مشكلات في التمويل.

3.2.5: الأمن والسلامة:

وجدت نتائج الدراسة أن جميع المدارس الثلاث لديها ممارسات لحفظ سلامة الطلاب والمعلِّمين، حيث تحرص المدارس على عدم تعرُّض التلاميذ للعنف والتنمُّر، وأن التلاميذ الذين يقومون بتصرُّفات عنيفة ضد زملائهم يتعرَّضون لعقوبات قاسية وفقًا للوائح موجودة للتعامل مع تلك الحالات، وقد تصل العقوبة إلى طرد الطالب من المدرسة، فالمدرسة مكان لتعلُّم وتنمية المهارات والمعارف وليس لممارسة العنف. كما وجدت الدراسة أن لدى المدارس الثلاث في بوركينا فاسو استعدادات خاصة وخططًا للتعامل مع الأزمات، خاصة في حالات الحرائق، وقد عدَّد المشارك الثالث بعضًا من البروتوكولات في حالات الحريق، منها: توفر خطة طوارئ للتعامل مع الحرائق، وتوفر جهاز إنذار مبكر موصل بأجراس إنذار، كما أشار إلى وجود صندوق إطفاء وخراطيم مياه ومخارج الطوارئ، كما قال: إن هناك تعليمًا للطلاب على إجراءات الطوارئ وإخلاء المبنى المدرسي، كما أن هناك تدريبات خاصة للمعلِّمين للتعامل مع حالات الحرائق. وأشار المشاركون إلى أن هناك أيضًا اهتمامًا بنظافة المرافق المدرسية؛ كي لا تنتشر الأمراض بين الطلاب، وكذلك هناك حرص على أن تكون التمديدات الكهربائية في مكانها الصحيح؛ لضمان سلامة الطلبة، بالإضافة إلى مراقبة الأغذية التي تُباع في المدرسة؛ من أجل سلامة الجميع.

3.2.6: الشراكات:

ذكر جميع المشاركين أن علاقة المدرسة والجيران جيدة، وتقوم على التعاون في أغلب الأحيان، حيث ذكر المشاركون أن مدارسهم دائمًا ما تحذر وتتعامل بحزم ضد التلاميذ الذين يعبثون بممتلكات المنازل المجاورة للمدارس، كما أن المدارس أيضًا بدورها تقوم بدورها التربوي بشكوى بعض المنشآت التجارية التي تشهد تجمُّعات بشرية مثل المقاهي والحانات والتي يصدر منها نوعٌ من الضجيج الذي يُؤثِّر على سير التدريس بالشكل المطلوب؛ كون تلك المدارس لا يُوجد بها مواد عازلة للصوت وفقًا للمشارك الأول. كما أن بعض المدارس تقدِّم خدمات للسكان المجاورين، فقد ذكر المشارك الثاني ما يلي: (علاقة المدرسة بالمنازل المجاورة مبنية على الاحترام المتبادل، كما أن المدرسة تقدِّم للسكان خدمات مجانية كسقي الماء). ويُستنتج من أقوال المشاركين أنه لا يُوجد

تعاون حقيقي بين المدرسة والسكان المجاورين لها، سواء في إقامة فعاليات اجتماعية أو ثقافية للسكان، وكما أنه لم تُوضِّح النتائج أن الأهالي يقومون بدعم مالي لتلك المدارس. أمَّا في موضوع الشراكات بين المدارس والمنظَّمات الربحية أو غير الربحية فلا يُوجد شراكات بين المدارس الخاصة الثلاث في بوركينا فاسو وبين الجمعيات الخيرية أو المراكز الصحية، وهو أمر يجب العمل عليه من قِبَل مسؤولي المدارس الخاصة في تلك الدولة.

استنتاجات الدراسة والتوصيات:

أهم نتائج دراسة حالة المدارس الإسلامية الخاصة في إندونيسيا:

•تسببت جائحة كورونا في إغلاق المدارس وتوقف الدراسة الحضورية.

•أسهم تحول الدارسة من النمط الحضوري إلى الدراسة عن بعد في عدد من الصعوبات للمعلمين الذين لا يجيد بعضهم استخدام التطبيقات الحديثة بالإضافة إلى أن الظروف الاقتصادية حالت دون توفير الأسر لأجهزة حاسوبية لأبنائهم خلال جائحة كورونا.

•تسببت توقف الدراسة الحضورية، بسبب جائحة كورونا بزيادة الفاقد التعليمي لدى طلاب المدارس الإندونيسية.

•التحصيل العلمي لدى طلاب المدارس الإسلامية متميز.

•توفر المدارس الإسلامية بيئة تعليمية آمنة.

•درجة الرضا عن المرافق المدرسية كانت بدرجة متوسطة.

•لم يكن هناك رضا كامل عن جودة الوسائل التعليمية.

•هناك تعاون جيد بين المدارس وأولياء الأمور.

•لدى المشاركين رضا متوسط عن أداء المعلمين في المدارس الإندونيسية.

•يشتكي المديرون من كثرة المهام وعدم كفاءة الكادر الإداري.

•هناك مستوى متواضع من الشراكات.

أهم نتائج دراسة حالة المدارس الإسلامية الخاصة في غامبيا:

•تسببت جائحة كرونا في إغلاق المدارس وتعطيل الدراسة.

•أدن جائحة كوفيد19- إلى تعطيل الدراسات، وزيادة فقدان التعلم، وتسبب في مشكلات مالية للمدارس الإسلامية في غامبيا.

•كان مستوى الرضا عن التحصيل الأكاديمي للطلبة مرتفعا.

•مستوى العنف والتنمر ضمن المستويات الطبيعية، وهناك ضوابط معمول بها للحد من مثل هذه السلوكيات.

•هناك مشكلات تمويلية حادة تعانيها المدارس الإسلامية في غامبيا

•وتعتمد المدارس الإسلامية في المقام الأوّل على رسوم الطلاب في التمويل، ولا يتم تفعيل الشراكات والأوقاف لتمويل المدارس.

- يحتاج بعض الكادر التعليمي والإداري إلى مزيد من التحفيز، بسبب انخفاض الرواتب والحوافز.
- تقوم إدارة المدرسة بالتشاور مع المعلمين عند اتخاذ القرارات والتخطيط.
- في التعامل تحديات مع بعض أولياء الأمور وتأخر في دفع الرسوم الدراسية.
- المشاركون بوجهٍ عام غير راضين عن جودة المرافق التعليمية والرياضية في المدارس التي يديرونها.
- يوجد مستوى متوسط من الرضا عن أداء معظم المعلمين في المدارس الإسلامية الخمس في غامبيا.

أهم نتائج دراسة حالة المدارس الإسلامية الخاصة في بوركينا فاسو:

- تسببت جائحة كورونا في إرباك كبير في انتظام سير العملية التعليمية.
- استمرت الدراسة الشخصية في المدارس الإسلامية خلال جائحة كوفيد19- وفقًا لإرشادات السلطات الصحية.
- أداء المعلمين في المدارس الإسلامية مرض إلى حد ما.
- هناك ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين في فصول المدارس الإسلامية.
- التحديات المالية حادة في المدارس الإسلامية في بوركينا فاسو.
- يوجد مراعاة للممارسات الإدارية الديمقراطية في إدارات المدارس.
- جودة المرافق في المدارس الثلاث مرضية إلى حد ما.
- الإدارات تعطي الأولوية قضايا الجودة الشاملة في المدارس الإسلامية.
- يشعر المشاركون أن البيئة المدرسية آمنة جداً.
- تتفاقم التحديات المالية، بسبب تأخر كثير من أولياء الأمور في دفع الرسوم الدراسية.
- مستوى الشراكات ضعيف في المدارس الإسلامية في بوركينا فاسو

مقارنة بين النتائج:

تشير النتائج إلى تشابه كبير في واقع وتحديات المدارس الإسلامية في دول إندونيسيا وغامبيا وبوركينا فاسو بوجهٍ عام. فقد عانت المدارس الإسلامية من ارتباكات كبيرة خلال جائحة كورونا مما أسهم في زيادة الفاقد التعليمي لدى الطلبة، وأسهم في مشكلات في تمويل المدارس نتيجة عدم دفع الطلبة للرسوم الدراسية خلال جائحة كورونا، ولكن يمكن استنتاج أن الوضع التعليمي في المدارس في إندونيسيا كان أفضل من غامبيا وبوركينا فاسو خلال الجائحة حيث تحولت الدراسة عن بعد بينما قلة الإمكانيات المالية والتقنية حالت دون تحول الدراسة غير الحضورية في الدولتين الإفريقيتين فحتى في بوركينا فاسو التي لم تتوقف فيها الدراسة بحسب كلام المشاركين كان في الحضور تناوب بين الطلبة مما يعني أن الطلاب خسروا أوقات طويلة من التعليم خلال العامين التي استمرت بها الجائحة.. وجدت نتائج الدراسة أن المدارس الإسلامية في الدول الثلاث تعاني من صعوبات مالية كبيرة. وتعتمد المدارس في الدول الثلاث على الرسوم الدراسية إلى حد بعيد لتمويل المدارس مما يسهم في الكثير من الصعوبات المالية في حالات عدم انتظام دفع الرسوم من

قبل الطلاب مثلما حصل في أثناء جائحة كورونا، ووجدت الدراسة أن المدارس الإسلامية خاصة في غامبيا وبوركينا فاسو تتأثر بشدة، بسبب عدم دفع أولياء الأمور الرسوم الدراسية بالوقت المحدد. كما وجدت الدراسة أن هناك عدم رضا على أجور العاملين في المدارس الإسلامية في الدول الثلاث بوجهٍ عام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الفايز و دابو ,2021; العباد 2021; تونكار والجهني, 2012;كوركان, 2021).

ومن الملاحظ أن هناك ارتفاع في درجة رضا عن التحصيل العلمي لطلاب المدارس الإسلامية مقارنة بالتحصيل العلمي لدى زملائهم الدارسين في مدارس مجاورة. كما أن هناك مستوى مرتفع من الرضا عن مخرجات المدارس الإسلامية في الدول الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (: تونكار والجهني, 2012).وأشارت نتائج الدراسة أن هناك مستوى متوسط من الرضا عن أداء المعلمين في المدراس الإسلامية في الدول الثلاث، وتخالف هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (كوركان, 2021). ولم تشر النتائج على وجود اختلافات كبيرة في النتائج في واقع المدارس الإسلامية في الدول الإسلامية الثلاث، وأن كان يبدو أن الوضع التعلمي في إندونيسيا متطور بعض الشيء عن الدولتين الإفريقيتين. كما لم تجد الدراسة فروقاً تعزوا لمتغير الخبرة العملية أو حجم المدرسة. ويلخص الجدول التالي أبرز أوجه التشابهات والفروقات في نتائج الدراسة بين المدارس الإسلامية الخاصة في الدول الثلاث:

الموضوع	إندونيسيا	غامبيا	بوركينا فاسو
انتظام التعليم أثناء جائحة كورونا	أثرت بشكل كبير وتم الانتقال للتعليم عن بعد.	تأثرت المدارس بشكل كبير فقدت توقفت الدراسة بشكل كامل باستثناء طلبة آخر سنة دراسية من كل مرحلة دراسية	تأثرت بشكل متوسط حيث استمرت الدراسة الحضورية وفق ضوابط السلطات الصحية
التحديات المالية أثناء جائحة كورونا	غير واضحة	تأثرت المدارس بشكل كبير	تأثرت المدارس بشكل كبير
درجة الرضا عن التحصيل العلمي للطلاب	مرتفع	مرتفع	مرتفع
درجة الرضا عن بيئة المدرسة	متوسط	متوسط	متوسط
الرضا عن المرافق المدرسية	متوسط	متوسط	مرتفع
درجة الرضا عن أداء المعلمين	متوسط	متوسط	متوسط
درجة الرضا عن أداء الإداريين	دون المتوسط	دون المتوسط	دون المتوسط
درجة الرضا عن الأجور	دون المتوسط	دون المتوسط	دون المتوسط

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة تنويع مصادر التمويل للمدارس الإسلامية في الدول الثلاث وعدم الاعتماد على الرسوم الدراسية فقط.
- زيادة المخصصات المالية للمعلمين لتقليل التسرب وزيادة دافعتيهم للعمل.
- الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة لتطوير أداء الكادر التعليمي والإداري في المدارس الإسلامية في الدول الثلاث.
- من المهم مواكبة المدارس الإسلامية للمتغيرات الجديدة ومتطلبات سوق العمل.
- إجراء دراسات موازنة بين تجارب المدارس الإسلامية حول العالم لاكتشاف واقع تلك المدارس والاستفادة من التجارب الناجحة.
- عقد مؤتمرات للمدارس الإسلامية حول العالم بصورة دورية لتبادل الخبرات.

المراجع

البشر, سعود. (2023). تاريخ الجامعات الأوروبية منذ النشأة وحتى نهاية العصور الوسطى. مجلة العلوم التربوية والانسانية, (27), 156-138.

تونكار, حاجي& الجهني, عيد (2012). مشكلات نظام التعليم في غامبيا.الجامعة الاسلامية في المدينة المنورة. مسترجع من https://dawa.center/file/6243

العباد, عبدالله. (2021). دراسة مقارنة لنظامي التعليم في نيوزيلندا وإندونيسيا وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام التعليم ما قبل الجامعي في اندونيسيا. مجلة كلية التربية. بنها, 32(125), 66-1.

الفايز، فايز بن عبد العزيز بن سليمان ودابو، محفوظ. 2021. الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الثانوية الإسلامية العربية في غامبيا. مجلة العلوم النفسية و التربوية،مج. 7، ع. 2، ص ص. 238-222.

كوركان, ديالوا.(2021).التحديات التي تواجه التعليم الاسلامي في بوركينا فاسو وسبل مواجهتها معاهد جمعية أهل السنة في بوبو جوا سو نموذجا. مجلة التراث المجلد 11, العدد 2.

Alam, A., & Tiwari, P. (2021). Implications of COVID-19 for low-cost private schools. UNICEF, Issue Brief,(8).

Berger, M., Kuang, M., Jerry, L., & Freund, D. (2022). Impact of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic on Public and Private Elementary and Secondary Education in the United States (Preliminary Data): Results from the 2020-21 National Teacher and Principal Survey (NTPS). First Look. NCES 2022-019. National Center for Education Statistics.

Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: a five-phase process of qualitative data analysis. International Journal of Qualitative Methods, 22, 16094069231183620.

Hartono, H., Udin, T., & Riyanto, O. R. (2021). Improving the Quality of Islamic Elementary School through the Moral Leadership of the Principal. Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI, 8(2),

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). Qualitative research methods for the social sciences. Pearson.

Rahtikawatie, Y., Chalim, S., & Ratnasih, T. (2021). Investigating the Role of Religious Leadership at Indonesia's Islamic Boarding Schools in the Sustainability of School Management. Eurasian Journal of Educational Research, 96, 51-65.

Stonawski, M., Skirbekk, V., Hackett, C., Potančoková, M., Connor, P., & Grim, B. (2015). Global population projections by religion: 2010–2050. In Yearbook of international religious demography 2015 (pp. 99-116). Brill.

Ullah, H., & Ali, J. (2022). Impact of COVID-19 pandemic on the schooling of public and private school students in Pakistan. Education 3-13, 50(8), 1085-1094.

تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية

(١٦٢٨-١٩٨٣)

تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (1628-1983)
(دراسة تاريخية)

الملخص

تتميز مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة بسمعة جيدة حول العالم، تجعل الباحثين مهتمين لاكتشاف تفاصيل مسيرة التعليم في الدولة الأقوى على مستوى العالم في مجالات عديدة، ويهدف هذا البحث لاكتشاف أهم الأحداث التاريخية التي مرت بها مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة، وأثرت عليه خلال الفترة ما بين عام 1628 إلى عام 1983م، وقد انطلقت أول مدرسة فيما يسمى اليوم الولايات المتحدة في عام 1628م في منهاتن في نيويورك، وتبعها افتتاح أول مدرسة عامة في عام 1635م، وهي المدرسة بوسطن النحوية، وقد قسم الباحث المراحل التاريخية في هذه الدراسة إلى ست مراحل، وذلك حسب المراحل التاريخية التي مر بها التعليم ما قبل الجامعي: المرحلة التاريخية الأولى: هي مرحلة ما قبل الاستقلال، أما المرحلة الثانية: تتعلق بالفترة ما بعد الثورة الأمريكية والاستقلال حتى نهاية العقد الثاني من القرن التاسع عشر، والمرحلة التاريخية الثالثة: هي ما بين عامي 1820 إلى اندلاع الحرب الأهلية، وهذه الفترة شهدت تغييرات كبيرة وانتشار للتعليم الابتدائي بسبب جهود عراب التعليم المجاني هوراس مان، أما المرحلة الرابعة: تعرض أبرز الحوادث والتغيرات الواقعة ما بين نهاية الحرب الأهلية وما تبعها من وقائع كان أبرزها: إنهاء الرق في البلاد حتى نهاية القرن التاسع عشر، والمرحلة الخامسة: تبرز أهم التفاصيل عن مسيرة التعليم في النصف الأول من القرن العشرين، والذي شهد ارتفاع لنسبة الالتحاق بالمدارس لجميع العرقيات بما فيهم السود، أما المرحلة التاريخية الأخيرة: فهي تغطي الفترة ما بين 1951 إلى 1983م، وما فيها من تفاصيل، بما فيها أهم القوانين التعليمية ومحكمات المحكمة العليا التي أثرت على مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة.

الكلمات المفتاحية: تاريخ التعليم، التعليم في الولايات المتحدة، المدارس في الولايات المتحدة.

The Development of Public Education in the United States of America)1628-1983)

(A historical study)

ABSTRACT

Education institutions in the United States have a good reputation worldwide, which makes researchers interested to discover the details of the education process in the most powerful country in the world in many fields. This research aims to discover the most important historical events that the public education process in the United States went through and affected it from 1628 to 1983. The researcher divided the historical stages in this study into six stages, according to the historical stages that K-12 education went through: The first historical stage: is the stage before independence. The second stage relates to the period after the American Revolution and independence until the end of the second decade of the nineteenth century. The third historical stage is between 1820 and the outbreak of the civil war, and this period witnessed significant changes and the spread of primary education due to the efforts of the godfather of free education, Horace Mann. The fourth stage presents the most prominent incidents and changes between the end of the civil war and the events that followed, the most prominent of which was the ending of slavery in the country until the end of the nineteenth century. Moreover, the fifth stage: the essential details of the education process, emerged in the first half of the twentieth century, which witnessed an increase in school enrollment for all ethnicities, including blacks. The last historical stage covers the period from 1951 to 1983 and its details, including the most critical educational laws and Supreme Court court rulings that affected the history of public education in the United States.

Keywords: History of education, education in the United States, schools in the United States.

المقدمة:

تتمتع مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بسمعة حسنة حول العالم، خاصة في التعليم العالي؛ حيث تتصدر الجامعات الأمريكية التصنيفات العالمية كأفضل مؤسسات تعليمية وبحثية، لكن قد يكون التعليم العام في الولايات ليس بمستوى جودة التعليم العالي، ويعد النظام الأمريكي التعليم الحكومي من ضمن أفضل النظم التعليمية؛ حيث يحقق الطلاب الأمريكان درجات أعلى من المتوسط في الاختبارات الدولية، وتتميز المدارس الأمريكية باختلاف الأعراق والثقافات فيها، فكما هو معروف أن أمريكا هي أرض المهاجرين؛ حيث قصدها ملايين البشر من كل أصقاع المعمورة، ولا زالت أمريكا بلاد جاذبة لكثير من البشر الذين ينتظرون فرصة الوصول والاستقرار في بلاد الاحلام، فتجد في المدرسة الحكومية الواحدة تلاميذ من أصول مختلفة تشمل كل قارات العالم، وربما في مدرسة واحدة يجتمع فيها تلاميذ من ثلاثين دولة، كما هو الحال في المدارس الحكومية التي تقع قريبة من الجامعات الكبيرة، حيث يدرس الأطفال المرافقين لأولياء أمورهم الذين هم كذلك طلاب في الجامعات.

وبلغ عدد الطلاب في المدارس العامة في الولايات المتحدة في خريف 2021م، أكثر من 49.4 مليون متعلم، منهم 7.3 مليون يتلقون خدمات التربية الخاصة، كما يبلغ عدد التلاميذ من المهاجرين ممن يتلقون برامج تعليم اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها قرابة 5 مليون طفل لنفس العام، وفي نفس العام بلغ مجموع طلاب المدارس الأهلية 4.7 مليون متعلم، ويشكل الطلاب من ذوي البشرة البيضاء 45% من مجموع طلاب المدارس العامة، فيما يشكل الطلاب السود 15% من مجموع الطلاب، أما نسبة الطلاب الهسبانك تزداد بسرعة كبيرة في الولايات المتحدة، ويشكل الطلاب من هذه العرقية 28%، أما الطلاب الذين من أصول أسيوية يشكلون 5% من مجموع الطلاب، أما نسبة الطلاب من السكان الأصليين أو ما يدعون بالهنود، فهي لا تتجاوز 1% فقط من المجموع العام لطلبة المدارس الحكومية في جميع المراحل، وقد بلغ عدد المدرسين في المدارس العامة في عام 2021-2020م قرابة 3.8 مليون معلم، أغلبهم من الإناث؛ حيث شكلوا 77% من مجموع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وبلغ عدد المدارس العامة بمختلف أشكالها بما فيها المستقلة وجميع المراحل بما فيها رياض الأطفال قرابة 99 ألف مدرسة، فيما كانت أعداد المدارس الأهلية بجميع أشكالها سواء كان دينية أو علمانية قرابة 30 ألف مدرسة(Irwin & Others, 2022).

لم تبدأ المدارس الحكومية الأمريكية في الصورة الحالية المعاصرة، حيث يحظى كل تلميذ بفرص تعليمية جيدة، لكنها بدأت لتلبي احتياجات الطفل من العرق الأبيض ذوي الأصول الأوربية، فقد كان التعليم الحكومي في بداياته موجه لخدمة ولتعليم الأطفال البيض بشكل عام، باختلاف بعض الحالات القليلة التي نشاهد الأطفال السود في المدارس، وبعد قرار تحرير العبيد عام 1865م على يد الرئيس المقتول "ابراهم لنكن" وموافقة الكونغرس، بدأت المدارس الحكومية في فتح المجال للتلاميذ السود في التعليم، لكن في مباني مستقلة وسيئة مقارنة في مدارس الأطفال البيض، واستمر العزل العنصري في المدارس حتى الخمسينات الميلادية من القرن الماضي، عندما حكمت المحكمة

العليا في قضية بروان ضد إحدى مجالس التعليم لعام 1954م، والذي يلزم المدارس الحكومية في إنهاء الفصل العنصري، لكن كثيرًا من المدارس لم تنه الفصل العنصري حتى صدر قانون الحقوق المدنية عام 1964م، الذي حطم الفصل العنصري في المدارس بشكل كامل (Urban & Others, 2019).

الهدف من الدارسة:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف أبرز الأحداث التاريخية التي مرت بها مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة حتى عام 1983م، ويشمل الهدف من الدراسة التعرف على الحوادث التاريخية، والتشريعات، والإحصائيات، والشخصيات، وأحكام المحكمة العليا التي ساهمت في تشكيل الوضع التعليمي في الولايات المتحدة، وتهتم الدراسة بمعرفة التفاصيل التاريخية التي ساهمت في تطور النظام التعليمي ما دون الجامعي في الولايات المتحدة، كون أن تاريخ التعليم العالي في الولايات المتحدة مبحث آخر، ومر بتحديات تختلف عن التعليم العام، لذلك رأى الباحث أن يتم التركيز فقط على مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة حتى عام 1983م.

أسئلة الدراسة:

ما هي أبرز الأحداث والمتغيرات التاريخية في مسيرة التعليم العام منذ عام 1628 حتى عام 1983م؟

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التاريخي للإجابة على تساؤلات الدراسة؛ حيث يتناسب هذا المنهج مع الهدف من البحث، وهو دراسة تاريخ التعليم العام في الولايات المتحدة منذ الانطلاقة، وحتى نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، وقد جمع الباحث المعلومات التاريخية من مصادر محققة، من كتب محققة وصادرة من دور نشر عريقة، وكذلك تمت الاستفادة من معلومات مثبتة في دراسات منشورة في مجلات علمية محكمة، وذلك محاولة لعرض معلومات تاريخية دقيقة وصحيحة.

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الاستقلال

تأسست أول مدرسة فيما يسمى اليوم بالولايات المتحدة عام 1628م، في مدينة أمستردام الجديدة التي تدعى اليوم مدينة نيويورك، حيث كانت تلك المدينة تحت سيطرة الهولنديين. وهذا لا يعني أنه لم تكن هناك بعض من أشكال التعليم البدائي لدى المهاجرين من دول أوروبية إلى ما كان يسمى بالعالم الجديد، حيث كانت هناك مدارس في منازل بعض العوائل تسمى مدارس الداما تقدم تعليمًا بدائيًا حول أساسيات القراءة والكتابة والتعرف على الكتاب المقدس للنصارى. أيضًا لدى السكان الأصليين مما يسمون الهنود حيث كانت لهم بعض الطرق لتعليم أبنائهم التراث والصيد والزراعة والبناء. وقد كان لكنيسة المصلحة الهولندية دور في نشر التعليم في المناطق القابعة تحت سيطرة الهولنديين (Seybolt, 1935).

وفي عام 1635م، قامت مجموعة من المهاجرين المتدينين من البروتستانت الإنجيليين بتأسيس أول مدرسة عامة فيما يدعى اليوم الولايات المتحدة في مدينة بوسطن في ماساتشوستس. وقد أطلق على المدرسة اسم مدرسة بوسطن اللاتينية، وكانت مخصصة لتعليم الذكور فقط؛ لتطوير المهارات الأكاديمية التي تساعدهم على فهم الكتاب المقدس، وقد ساعد على تأسيس هذه المدرسة مهاجرون من إنجلترا درسوا الجامعة في جامعتي أكسفورد وكامبريدج العريقتين في بريطانيا. وتنتمي مدرسة بوسطن إلى المدرسة النحوية المنتشرة في أوروبا في القرون الوسطى خصوصًا بين القرون من الرابع عشر إلى التاسع عشر، يتعلم التلميذ في مدرسة بوسطن اللغة اللاتينية بشكل مكثف لمدة أربعة أعوام على الأقل، حيث إن اللغة اللاتينية هي اللغة المعتمدة للتدريس في هذه المدارس. كما يدرس التلاميذ الدين النصراني من المفهوم البروتستانتي. وبعد افتتاح المدرسة النحوية بعام واحد أُفتتحت أول مؤسسة تعليم عالي في البلاد وكانت قريبة من بوسطن، وهي ما تسمى اليوم جامعة هارفارد (Small,1902).

في عام 1642م، أمرت المحكمة العامة في ولاية ماساتشوستس بتعليم الأطفال إلزامًا، وأجبرت أولياء الأمور على تعليم أبنائهم المهارات التعليمية الأساسية كالقراءة والكتابة في المنزل، وتُعد هذه الخطوة الأولى الحاسمة في قضية التعليم في الولاية. يعود السبب الرئيس لفرض التعليم الإجباري إلى كثرة المهاجرين القادمين إلى الولاية ما قد يؤدي سلبًا إلى التأثير في القيم والمبادئ الموجودة في المجتمع، لهذا رأى أصحاب القرار في الولاية أن التعليم هو الخيار الأنسب لجعل الناس مواطنين صالحين ومتدينين، لكن هذا القرار فشل بسرعة كبيرة في التطبيق حيث إن كثيرًا من العائلات غير متعلمة فكيف تعلم أبناءها (Small,1902).

في الولاية نفسها ماساتشوستس صدر قانون جديد بعام 1647م، يحول مهمة التعليم من العائلات بشكل فردي إلى البلدات في كل منطقة، ويلزم القانون الجديد البلدات التي يزيد قاطنيها عن 100 عائلة ببناء مدرسة نحوية، وتكون بمنزلة المدرسة المتوسطة في وقتنا الحالي، وكذلك تعيين مدرس للبلدات التي فيها أكثر من 50 عائلة لتعليمهم القراءة والكتابة.

كان الأهالي ملزمين بدفع رواتب المدرسين بحسب قانون الولاية، ولم تسهم في تلك المرحلة حكومة الولاية في تمويل المدارس بعد، وكان المراد من هذه الخطوة الاعتقاد بأن المدارس والتعليم تطرد الشياطين، وكان التعليم بأمريكا في بداياته ذا صبغة دينية، خصوصًا في المدارس أما في الكليات فكانت أكثر تحررًا وعلمانية نوعًا ما. بعد قانون عام 1647م، الذي نقل مسؤولية التعليم من الأهالي إلى مسؤولي البلدات بدأت أعداد المدارس تزداد بشكل كبير في الولاية التي تسمى إنجلترا الجديدة. وفي الوقت ذاته كانت الهجرات من أوروبا تتسارع عامًا بعد آخر. يُذكر أن تمويل المدارس يأتي من سكان الحي نفسهم أو البلدة حيث تتقاسم العائلات دفع ضرائب أو رسوم إلزامية تذهب إلى توفير مقر للمدرسة وأجرة للمدرسين (Seybolt,1935).

من أشكال المدارس في تلك الحقبة الزمنية بجانب المدارس النحوية مدارس البلدات التي كانت

تفتتح في كل البلدات والحواضر التي يزيد عدد سكانها عن 100 عائلة. في هذا النوع من المدارس يتعلم الأطفال ذا اللون الأبيض فقط، حيث إن السود الذين غالبتهم العبودية في ذلك الحين لم تتح لهم فرصة الحصول على الحقوق الإنسانية بعد، وكان مرحبا بكلا الجنسين الذكور والإناث في مدرسة البلدة. ويتعلم التلاميذ في مدارس البلدة المهارات الأكاديمية الأساسية مثل الحساب، القراءة، الكتابة، اللغة الإنجليزية. كما كان يحرص على تعليم التعاليم النصرانية للتلاميذ. تُعد مدرسة البلدة بمفهوم العصر مدرسة ابتدائية، والمبنى الدراسي في العادة غرفة واحدة يدرس فيها أطفال البلدة جميعهم من عمر 7 أعوام إلى 12 عامًا، ويقوم بالتدريس في مدرسة البلدة التي كانت منتشرة في الولاية التي تسمى إنجلترا الجديدة مدرسون رجال متدينون في الغالب يسعون ليصبحوا في مناصب للكنيسة في المستقبل، وهؤلاء المدرسين يتقنون المهارات الأساسية في الجوانب العلمية ويستطيع البعض تعليمهم مثل خريج الابتدائية في العصر الحاضر (Fraser,2014).

كما كان في بعض البلدات الكبيرة مدرسة للبلدة للتلاميذ الراغبين في مواصلة تعليمهم المتوسط، وكانت غالبية المتعلمين في هذه المرحلة ذكور، حيث إن الإناث بعد المرحلة الابتدائية في العادة لا يسمح لهن بإكمال الدراسة بحجة أنهن بالغات، ويجب أن يستعدن للزواج ويتعلمن مهارات التدبير المنزلي، أيضًا لم تكن ترضى العائلات الأمريكية بالجملة لفتياتهم بالدراسة المختلطة بعد أن أصبحن راشدات، وهذا حرمهن من الاستمرار في التعليم لمدة عقود طويلة من التاريخ الأمريكي، يُنبه أن هناك مدارس خاصة للبنات في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، لكنها أهلية وباهظة الثمن على غالبية المواطنين، لم يكن الحراك التعليمي في المستعمرات الجنوبية بالوتيرة نفسها التي كانت بها الولايات في إقليم إنجلترا الجديد، فلم يكن التعليم أولوية للحكومات ولا للعائلات ذات اللون الأبيض (Fraser, 2014).

المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد الاستقلال (1776 -1810)

لم تتغير كثيرًا عن قبلها المدارس في أمريكا في مرحلة ما بعد الثورة الأمريكية والاستقلال. فقد استمر التعليم محصورًا لفئات اجتماعية محدودة في معظم الولايات. فلم يكن هناك تعليم حكومي مجاني في تلك المرحلة التي استمرت تقريبًا 20 عامًا. لكن ما يميز هذه الفترة أنها ألهمت المفكرين والفلاسفة تخيل مستقبل المدارس والتعليم في البلاد مستقبلًا. فقد كان هناك حراك فكري نشيط بعد استقلال البلاد. وبدأ كل مفكر يطرح الكتب والمقالات التي يدون بها أفكاره التي يؤمن أنها المصابيح التي ستضيء مستقبل الدولة. لم تكن هناك مبادرات علمية كبيرة في تلك الحقبة، لكنها أفكار ستطبق في المرحلة المقبلة من تاريخ التعليم في أمريكا. ومن أهم المفكرين الذين كتبوا عن التعليم من الآباء المؤسسين فرانكلين وتوماس آدم والدكتور راشوو اللغوي المعروف ويبتسر. ولم تتغير أشكال التعليم كثيرا في فترة ما بعد الثورة الأمريكية. فقد استمرت المدارس بأشكالها الثلاث، وهي كلها تُعد أهلية وليست مجانية. الأشكال الثلاثة من المدارس هنا هي: مدارس الداما ومدارس البلدات والمدارس النحوية اللاتينية التي يتعلم فيها

النخب من أبناء الأثرياء الذين يرغبون بإكمال تعليمهم الجامعي (Kaestle, 1983).
كما كانت هناك محاولة من بعض الجمعيات لإنشاء أنواع أخرى من المدارس في تلك المرحلة، ومن أشكال المدارس بعد الثورة مدارس بيل لانكست ومدارس يوم الأحد. ابتكر الإنجليزي بيل طريقة ذكية لتوفير فرص التعليم للأطفال الفقراء بأسعار رمزية. وكانت طريقته ما يعرف اليوم بأسلوب الطالب المعلم. في هذه المدرسة يعلم مدرس متخصص أعدادًا كبيرة من التلاميذ. ويدفع رجال الخير في المجتمع أجرة هذا المعلم. ويشترط على التلميذ أن يتلقى التعليم بشكل مجاني، لكن يجب بعد ذلك أن يعلم التلاميذ المستجدين وهكذا. فعلى سبيل المثال التلميذ بالصف الرابع الابتدائي يقوم بتدريس التلاميذ في الصف الثاني الابتدائي وهكذا. هذه الفكرة ساهمت في انتشار مدارس كثيرة بتكلفة بسيطة (Small,1902).

أيضًا من أشكال المدارس في فترة ما بعد الثورة مدرسة يوم الأحد. في ذلك الوقت معظم الأطفال الفقراء يعملون في المهن والأسواق ولا يدرسون. فلم يكن هناك قانون يمنع عمل الأطفال ويجبرهم على التعليم في الولايات الأمريكية. وقد تطوعت مجموعات دينية من الكنائس في ولاية بنسلفانيا بتعليم الأطفال الفقراء في يوم الأحد خصوصًا في تلك المرحلة حيث إن الناس ملتزمون دينيًا ويُخصص هذا اليوم للتعبد والاهتمام بأمور العائلة. فقامت كنائس يوم الأحد بتعليم التلاميذ في هذا اليوم على المهارات الأساسية للتعليم كالقراءة والكتابة وبالتأكيد التعليم الديني. وبعد نجاح الفكرة بدأت تنتشر في الولايات الأخرى وأنشأت جمعية خاصة بهذا النوع من المدارس في فيلادلفيا (Small,1902).

المرحلة الثالثة: (1820 - 1864)
انتشرت المدارس المشتركة في العقد الثالث من القرن التاسع عشر من الميلاد في كثير من الولايات المتحدة الأمريكية خصوصًا في إقليم إنجلترا الجديد. ويعد هوراس مان عراب المدارس المشتركة والتعليم الحكومي المجاني في الولايات المتحدة. تُعد المدارس المشتركة ابتدائية في وقتنا الحالي، وقبل هذا النوع من المدارس العامة لا يوجد تعليم مجاني بشكل رسمي في كل الولايات الأمريكية. مما ساعد على سرعة انتشار هذا النوع من المدارس هي الثورة الصناعية في أمريكا، حيث كانت المصانع بحاجة ماسة للعمالة المدربة المتعلمة. يُذكر أنه في تلك الأثناء بدأت الهجرات الكثيفة من الأرياف إلى المدن. كان معظم المهاجرين من المزارعين الذين يريدون العمل في المصانع لأنها تعطي مردودًا ماديًا أفضل، لكن هؤلاء المزارعين كانوا أميين لا يجيدون القراءة والكتابة. فدعم رجال الأعمال الذين يملكون المصانع المشروع الحكومي للمدارس المشتركة للحصول على عمالة قادرة على الإنتاج واستخدام المكائن وصيانتها التي تستوجب إلمامًا بالقراءة.

وحرصت المدارس المشتركة على إعداد التلاميذ بشكل علمي واستخدمت أحدث طرق التدريس المعروفة في ذلك الوقت. وقد حرص المسؤولون في مجالس وإدارات التعليم في الولايات على أن يكون المدرسون في المدارس المشتركة متخرجين من معاهد إعداد المدرسين التي انتشرت بشكل سريع في معظم الولايات. يُذكر أن كثير من معاهد المعلمين كانت تُمول حكوميًا من الولايات لسد الفجوة الكبيرة في إعداد المعلمين المؤهلين. فلم يكن العدد الكافي من المعلمين، ولهذا قررت الحكومات تحمل كلفة الدراسة للطالبات المعلمات في معاهد إعداد المعلمين أو ما تسمى مدارس النورمال. وبالفعل كانت خطوة جيدة شجعت الناس من عوائل فقيرة للانضمام إلى مدارس إعداد المدرسين. ومن الملحوظ أن معظم معلمين المدارس المشتركة من النساء وليس من الرجال وهذا تحول اجتماعي كبير يشهده المجتمع الأمريكي. فقد كان غالبية المدرسين قبل المدارس المشتركة رجالًا، ويرجع الفضل في هذا لتشجيع الحقوقيات النساء اللواتي أقنعوا المسؤولين في الحكومات أن النساء أكثر استعدادًا نفسيًا وذهنيًا لتدريس الأطفال من الرجال، وكذلك المدرسات النساء يتقاضين رواتب أقل بكثير من الرجل حتى لو عملن في المهنة نفسها في تلك المرحلة، حتى جاء قانون الحقوق المدنية لعام 1964م، الذي ساوى بين الأجور بين الجنسين لمن يعمل بالمهنة نفسها (Kaestle, 1983).

ينص الهيكل التنظيمي للمدارس المشتركة على أن حكومة الولاية تكون المشرفة والممولة للمدارس المشتركة عن طريق فرض ضرائب على سكان الولاية، وتعطي الولاية مسؤولية اتخاذ القرارات إلى إدارة التعليم في المقاطعات. فعلى سبيل المثال ولاية كاليفورنيا بها أكثر من 50 مقاطعة حتى إن مدنها الكبيرة فيها أكثر من مقاطعة تعليمية. ورأى المشرعون للمدارس المشتركة أن إعطاء صلاحية التعليم لإدارات التعليم يسهم في تعزيز جودة التعليم المقدمة في المدارس، فلكل مقاطعة مشكلاتها وتحدياتها المختلفة عن الأخرى. أيضًا حرص المشرعون للمدارس المشتركة على أن تكون مجالس إدارات التعليم في المقاطعات ديمقراطية، حيث ينتخب سكان المقاطعة وأولياء أمور الطلبة مجلس أمناء لتعيين مراقب للتعليم والإشراف على المدارس العامة في المقاطعة التعليمية، وهذا النظام لا زال مستمرًا إلى اليوم (Kaestle, 1983).

كما أعطى المشرعون للمدارس المشتركة وهم أعضاء الكونغرس في كل ولاية من الولايات الصلاحية لمجالس التعليم في المقاطعات لتحديد أوقات الدراسة والعطلات. وكذلك أعطى الصلاحيات لتحديد موقع المدارس التي ستبنى في الأحياء السكنية. كما أعطى المشرعون صلاحية اختيار المناهج والأنشطة التعليمية لمجالس التعليم في المقاطعات. وكما نشاهد هنا تشريعات المدارس الحكومية المشتركة كانت تريد إبعاد الحكومة المركزية عن أمور التعليم بشكل شبه كامل لكن الأمور تغيرت بشكل كبير في العقود الأخيرة حيث تسيطر الحكومة الفيدرالية على مفاصل التعليم العام (Kaestle, 1983).

ولم تتشكل الصورة النهائية للمناهج المناسبة للأطفال بشكل كامل خلال مرحلة المدارس المشتركة. فقد كانت كل مقاطعة تعليمية تجتهد لتوفير الكتب والدروس المناسبة للأطفال، لكن كان التركيز على التعليم الديني النصراني، حيث تبدأ معظم المدارس في ذلك الوقت بقراءة آيات من كتابهم المقدس والتسبيح والصلوات، والمواد التي تدرس القراءة، الكتابة والحساب، كما يتعلم التلاميذ أساسيات العلوم الإنسانية والطبيعية كالعلوم. إضافة إلى كثير من المدارس تدرس الرسم والغناء الذي هو جزء أساسي من طريقة التعبد بالنسبة للنصارى بشكل عام. واللغة الأساسية للتدريس هي الإنجليزية، وهي تطبيق لتوصيات الآباء المؤسسين وويبسر - الذين حاولوا تأسيس اللغة الإنجليزية الأمريكية. وكانت المدارس تدرس كتابة قواعد اللغة الإنجليزية التي تختلف نوعًا ما عن البريطانية- Webster's English Language Bool-. كما يدرس التلاميذ من كتاب Morse's Geography Made Easy. وتحتوي مباني المدارس المشتركة في المدن الكبيرة على عدة فصول دراسية يفصلها جدران خشبية وغرفة خاصة للمشرف أو مدير المدرسة. أما في الأرياف فكانت المدارس المشتركة تتكون من غرفة واحدة لكل الأعمار من 6 أعوام حتى 17 عامًا. التعليم في المدارس المشتركة كان مختلطًا بين الجنسين، أما التلميذات اللواتي يرغبن بمواصلة التعليم المتوسط والثانوي والجامعي يدرسن في مبان معزولة خاصة بهن، يُذكر أن المدرسين لهذه المناهج والتلاميذ من خريجين معاهد إعداد المعلمين أو ما يسمى مدارس النورمال. وكانت من مسؤولية المدرس أو المدرسة تنظيف الفصل والمدخنة وإحضار الحطب في الشتاء لتدفئة التلاميذ (Fraser, 2014) . كما شهد تعليم المرأة في مرحلة ما قبل الحرب الأهلية قفزة هائلة مقارنة بما سبق من أعوام. ففي هذا التاريخ نشاهد المرأة تكمل التعليم بشكل أكبر وتعمل في قطاع التعليم. وفي نهايات الفترة الزمنية قبل الحرب الأهلية كان أعداد المعلمات في المدارس العامة المشتركة أكثر من الرجال، وهذا تحول اجتماعي غير مسبوق في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية (Kaestle, 1983).

وانتشرت في تلك الحقبة الأكاديميات التي تعد بمنزلة مدرسة ثانوية، مع انتشار الأكاديميات قلت المدارس النحوية إلى أن تلاشت. والتركيز في الأكاديميات يكون على المواد الدينية أكبر من المدارس النحوية؛ لأنها تدار مباشرة من الكنائس باستثناء أكاديميات محدودة. والمناهج في هذه الأكاديميات أضعف من المدارس النحوية. وقد كانت اللغة الرسمية للتدريس في الأكاديميات هي اللغة الإنجليزية وليس اللاتينية مثل ما كان عليه الحال في المدارس النحوية، يُذكر أنه لا توجد لغة رسمية في الولايات المتحدة على الرغم من أن الإنجليزية هي السائدة والمعتمدة في مؤسسات التعليم الرسمية جميعها.

كما نجحت في هذه المرحلة الزمنية المربية إليزابيث بيبودي في افتتاح أول مدرسة لرعاية الأطفال ما دون السادسة في بوسطن عام 1860م. يُذكر أن المهاجرين الألمان كانت لديهم مراكز تنشئة وتعليم لرعاية الأطفال من سن 4 حتى 6 أعوام، لكن كانت لغة التعليم هي اللغة الألمانية. فتُعد بيبودي صاحبة السبق في تعليم وإعداد أطفال المدرسة الابتدائية في اللغة الإنجليزية (Cantor, 2013).

وشهدت هذه المرحلة أيضًا البداية الحقيقية للتعليم الرسمي للصم وأُنشئ عدد من المدارس كان أنجحها تجربة المربي توماس هوبكنز جالوديت الذي أسس مدرسة للصم في ولاية كونيتيكت عام 1817م، وقد تبنت لغة الإشارة وليست الطريقة الشفهية كما كان في السابق، وانتشرت مدارس الصم بعد ذلك في الولايات الأمريكية وأُسست أول مؤسسة للتعليم العالي للصم في الولايات المتحدة عام 1864م، وهي تدعى اليوم بجامعة جالوديت تقديرًا لجهود توماس جالوديت تجاه قضية الصم (Urban & Others, 2019).

وفي عام 1852م، أُصدرت أول قوانين إلزامية لتعليم الأطفال في ولاية ماساتشوستس وتبعتها نيويورك، وبحلول 1918م، وضعت الولايات جميعها قوانين إلزامية لتعليم الأطفال في المدارس الابتدائية على أقل تقدير. ثم ارتفعت متطلبات إلزامية الحضور لتشمل إلزامية الحضور إلى 16 عامًا وبعضها يصل إلى 18 عامًا في بعض الولايات(Imber, 2013).

وفي عام 1853م، قتل طالب في ولاية كنتاكي مدير مدرسته بطلقة نارية في ولاية كنتاكي؛ بسبب عقاب المدير لأخيه الأصغر في يوم سبق يوم القتل. لتبدأ معها حوادث إطلاق النار والقتل في المدارس الأمريكية التي لا يكاد يخلو عام من دون وقع حوادث إطلاق نار في المدارس. من الحوادث المبكرة لإطلاق نار في المدارس ما وقع عام 1856م، عندما قتل مدير مدرسة تلميذ مشاغب بعد ضرب مبرح بسبب عدم طاعة التلميذ لتعليمات مدير المدرسة بالعبث بأحد عشش الطيور، لكن التلميذ المشاغب لم يستمع للمدير وقتل أحد الطيور ما جعل المدير يشتاط غضبًا على التلميذ ويبرحه ضربًا وخنقًا حتى توفي الصغير، ولما عرف والد الطفل الخبر ذهب للمدرسة وقتل المدير بواسطة مسدس شخصي. وفي عام 1898م، قام مجموعة من المراهقين بإيذاء تلميذ خلال معرض مدرسي في ولاية فرجينيا وعندما حاول المدرس الدفاع عن تلميذه، قام شخص من هذه المجموعة بإخراج المسدس وقتل المدرس وخمسة آخرين في المعرض المدرسي (Katsiyannis, 2018).

في عام 1857م، اجتمع 43 تربويًا في مدينة فيلادلفيا في ولاية بنسلفانيا لتأسيس أهم وأقدم نقابة للمعلمين في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، وتدعى جمعية المعلمين الوطنية (National Teachers Association)، وغُيّر اسم النقابة في وقت لاحق إلى الاسم الحالي الجمعية التربوية الوطنية (National Education Association)، والمقر الرئيس الحالي للجمعية في العاصمة الأمريكية واشنطن في مقاطعة كولومبيا. وتهتم هذه النقابة بشكل عام بجانبين حسب الوثيقة الرسمية للتأسيس الجانب الأول هو الدفاع عن حقوق المعلمين سواء أكانت على مستوى مجالس التعليم في المقاطعات مستوى الولاية أم حتى على مستوى الحكومة الفيدرالية التي غدت تتدخل بشكل كبير في التعليم في العقود الأخيرة، وهذا تجاوز بنظر عدد من التربويين؛ لأن التعليم قضية تخص حكومات الولايات وليس حكومة واشنطن. أما الجانب الثاني الدفاع عن حقوق المتعلمين أو الأطفال. تبنت النقابة الحرص على تطبيق القوانين المساندة لتعليم الأطفال بشكل جيد في بيئة

تعليمية جيدة. ومن المهم معرفة أن المقرات التعليمية في المدارس الحكومية في البلاد بشكل عام رديئة قبل تأسيس النقابات التعليمية، لكن المباني الدراسية تحسنت بشكل مدهش بعد دخول هذه النقابة للعمل الحقوقي، وقد ساهمت الجمعية التربوية الوطنية في تحسين رواتب المعلمين وحقوقهم الوظيفية بشكل سريع، وتُعد هذه النقابة أكبر نقابة عمال في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية حيث تجاوز عدد أعضائها الثلاثة ملايين ومئتي ألف تربوي في عام 2013م، على مستوى البلاد خصوصًا أن أعداد المعلمين في المدارس الحكومية لا يتجاوز أربعة ملايين معلم ومعلمة (Urban & Others, 2019).

المرحلة الرابعة: (1865 - 1899)

شهدت هذه الفترة من تاريخ الولايات المتحدة تغيرات دراماتيكية، فبعد أقل من قرن على تأسيس البلاد، حاولت بعض الولايات الانفصال عن الاتحاد وتكوين كيان مواز جديد عام 1861م. وكانت هناك عدة مبررات للانفصاليين، من ضمنها اتهام الرئيس المنتخب إبراهيم لنكن بتجاوز صلاحيات الولايات وخطته لتحرير العبيد في كل الأراضي الأمريكية ما أدى إلى حرب أهلية دامية انتهت بتحرير العبيد في البلاد، وانتصار الاتحاديين على الانفصاليين عام 1865م.وقد انتشرت في هذه المرحلة الزمنية المدارس الثانوية العامة وزاد عدد التلاميذ من الجنسين وعدد المدارس بشكل كبير. وفي عام 1867م، تأسس مكتب فيدرالي للإشراف على التعليم، وهو اليوم يعرف بوزارة التعليم رغم اختلاف المسميات التنظيمية في الولايات المتحدة، وكان أول رئيس للمكتب التعليمي المربي هنري هارندار الذي شجع تأسيس المدارس المشتركة، من رؤساء وزارة التعليم الرئيس السابق كارتر(McGuinn, 2015).

وتُعد هذه المرحلة الفترة الذهبية للمدارس الثانوية، إذ اكتسحت المدارس الثانوية العامة الميدان التربوي من بعد الحرب الأهلية، يُذكر أن أول مدرسة ثانوية أُفتتحت في بوسطن عام 1821م، ثم بدأت بالانتشار في الولايات جميعها، وفي عام 1890م، بلغ عدد المدارس الثانوية العامة في أمريكا أكثر من 2500 مدرسة ثانوية. وقد انتشرت المدارس الثانوية بفضل وجود المدارس المشتركة، التي أدرك الناس بعد إقرارها في الولايات كلها أهمية التعليم وكيف أن التعليم حسن من الاقتصاد الأمريكي بتأهيل العمالة المدربة المتعلمة، فأسرع المشرعون في حكومات الولايات بتمويل المدارس الثانوية لتصبح عامة مجانية مثلها مثل المدارس المشتركة الابتدائية. يضاف أنه لم تكن هناك مدارس متوسطة حتى بداية العقد الأول من القرن العشرين فأول مدرسة متوسطة في أمريكا كانت عام 1904م، وقبل ذلك يدرس التلاميذ 8 أعوام في المدارس الابتدائية و4 أعوام في الثانوي، إلى أن أدرك المسؤولون أهمية فتح مدرسة مخصصة للفئة العمرية ما بين الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة؛ وذلك بعد نشر مئات الأبحاث من المتخصصين يحثون المسؤولين على افتتاح مدارس متوسطة وهذا ما حصل (Urban,2019).

الهيكل التنظيمي للمدارس الثانوية العامة هي مثل المدارس المشتركة تمامًا ولا زال تقريبًا يُعمل بهذا التنظيم إلى الوقت الحالي. ينص التنظيم على أن حكومة الولاية تكون المشرفة والممولة للمدارس الثانوية عن طريق فرض ضرائب على سكان الولاية. وتخول الولاية مسؤولية اتخاذ القرارات إلى إدارة التعليم في المقاطعات. رأى المشرعون للمدارس الثانوية العامة أن إعطاء صلاحية التعليم لإدارات التعليم يسهم في تعزيز جودة التعليم المقدمة في المدارس، فلكل مقاطعة مشكلاتها وتحدياتها المختلفة عن الأخرى. وقد حرص المشرعون للمدارس الثانوية على أن تكون مجالس إدارات التعليم في المقاطعات ديمقراطية. حيث ينتخب سكان المقاطعة وأولياء أمور الطلبة الأعضاء الذين يديرون ويشرفون على مدارس المنطقة. كما أعطى المشرعون للمدارس الثانوية وهم أعضاء مجلس الشيوخ في كل ولاية من الولايات مجالس التعليم في المقاطعات صلاحية تحديد أوقات الدراسة والعطلات. وكذلك إعطاء الصلاحية لتحديد موقع المدارس التي ستبنى في الأحياء السكنية. كما أعطى المشرع صلاحية اختيار المناهج والأنشطة التعليمية لمجالس التعليم في المقاطعات.

يتعلم التلاميذ في المدارس الثانوية مثل المواد في مدارسنا العربية تقريبًا، على سبيل المثال العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية واللغات الأجنبية. لكن يدرس في المدارس الثانوية المواد الفلسفية والمنطق. أما لغة التدريس في المدارس الثانوية هي الإنجليزية، وكان في نهايات القرن التاسع عشر تُدرس المواد اللاتينية والإغريقية للتلاميذ، لكنها أُزيلت بعد ذلك. كما يدرس التلاميذ الدين النصراني في هذه المرحلة التي ستختلف بعد عدة عقود، حيث إن المدارس اليوم لا تدرس المواد النصرانية إلا منظورًا فلسفيًا أو تاريخيًا وليس دينيًا. يُذكر أن التلاميذ في مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية وبعدها بقليل يقرؤون كل صباح آيات وصلوات من الكتاب المقدس عندهم. في المدارس الثانوية أيضًا يتدرب التلاميذ على المهارات الصناعية والعملية، فكان يُدرب التلاميذ على استخدام أحدث التقنيات في وقتها مثل التلكس والطباعة وإصلاح مكائن المصانع. فكان التلاميذ يتخرجون من الثانوية وهم مؤهلون تمامًا لسوق العمل أو للدراسة الجامعية. وفي بدايات القرن العشرين بدأ عدد من الثانويات العامة بعمل توأمة بينها وبين الجامعات الحكومية يستطيع التلميذ أن يبدأ بدراسة التعليم العالي، وذلك بدراسة بعض المواد العامة وهو في المدرسة الثانوية، يسمى برنامج التجسير وذلك لجعل الانتقال من مرحلة التعليم العام إلى العالي أقل حدة وأكثر سلاسة نظرًا للاختلافات الكبيرة بينهما.

وكانت هناك غايات أُنشئت ومُولت من أجلها المدارس الثانوية في أمريكا منها: صقل المهارات الأكاديمية الأساسية للتلاميذ مثل القراءة والكتابة والحساب، تنشئة التلاميذ على العادات الصحية مثل المحافظة على الرياضة والطعام المتوازن، تدريب التلاميذ على المهارات المهنية مثل مهارات إصلاح المكائن والصرافة والطباعة وغيرها، تنمية شعور المواطنة بين التلاميذ وإعدادهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع الديمقراطي، إتاحة الفرص للتلاميذ لممارسة الأنشطة الترفيهية وتنمية

المهارات الفنية مثل التمثيل، الرقص، الغناء والعزف مما يشعر التلاميذ بنوع من الأنسة والراحة في البيئة المدرسية وكذلك تنمية القيم، الأخلاق والمثل العليا للتلاميذ(Urban, 2019).

وفي هذه المرحلة الزمنية أُهتم بتعليم الأقليات خاصة من السود والسكان الأصليين. وقد مر تعليم السود أو كما يسمون الإفريقيين الأمريكان بمتغيرات حادة نتيجة الأحداث السياسية والتطورات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها البلاد خلال العقود الطويلة بعد الاستقلال. فقبل الحرب الأهلية التي انتهت عام 1865م، لم تكن هناك مدارس رسمية للسود عدا مدارس نادرة أقامها مناهضون للعبودية في البلاد في نيويورك وماساتشوستس، إضافة إلى محاولة بعض المجموعات النصرانية تدريس العبيد النصرانية لأن غالبيتهم من خلفيات وثنية، وقد اشتهرت طائفة الكويكرز في بنسلفانيا وينتمون للمذهب البروتستانتي بتقديم خدمات التعليم الديني للسود بعقود طويلة قبل التعديل الدستوري، وقد كان لتلك المجموعة من المتدينين مطالبات بإنهاء الرق لعقود طويلة قبل القرار التاريخي. أما في الولايات الجنوبية فقد اتسعت المبادرات من رجال الدين في تنصير العبيد الذين يعملون في الحقول الزراعية وبدأوا في توسيع محاولة تعليم بعض العبيد قراءة الإنجيل ليكونوا مبشرين بالمسيح حسب اعتقادهم للعبيد الآخرين وقيادة الكنائس في مناطقهم، يُذكر أن الكنائس كانت مفصولة عرقيًا، فكنائس للعبيد وكنائس أخرى للأحرار. لكن جرت بعض الأحدث التي لم تكن بالحسبان عطلت من مسيرة التعليم الديني للعبيد في الولايات الجنوبية مثل حادثة تمرد نانت تيرنر التي أعقبتها قرارات وعقوبات صارمة تجاه كل من يحاول تعليم العبيد القراءة والكتابة، ما زاد الأمور سوءًا في الجانب التعليمي للسود في الولايات التي لا زالت تسمح بالعبودية. بعد موافقة الكونغرس عام 1865م، على التعديل الدستوري رقم 13 وإنهاء العبودية وتجريمها ثم بعد ذلك التعديل 14 للدستور لعام 1868م، الذي يضمن الحقوق والحماية المتساوية بين المواطنين جميعهم، بدأت الحركة التعليمية الفعلية للعبيد المحررين وأبنائهم، ومن المهم التذكير بأن الدستور الأمريكي لا زال حتى نُشر هذا المقال صامتًا في موضوع التعليم، فلا يضمن الدستور الأمريكي حق التعليم المجاني للمواطنين، لكن الولايات جميعها لديها دساتيرها الخاصة التي تنص صراحة لحق التعليم المجاني لمراحل التعليم الأساسي للسكان جميعهم بناء على التعديل الرابع عشر من الدستور الاتحادي(Banks, 1993).

لم تكن العقود الأولى للعبيد المحررين سهلة ويسيرة، فقد اعتاد معظم هؤلاء على تلقي الأوامر وتنفيذ أوامر أسيادهم، فعلى الرغم من حلاوة الحرية إلا أن هذه المجموعة فقيرة، وجاهلة لا مأوى لها، لذلك حاولت الحكومة الاتحادية بعد إنهاء الاستعباد مساعدة المحررين للتكييف مع الوضع الجديد وذلك بتقديم المساعدات والإغاثة. من ضمن المبادرات التي أنشأتها حكومة واشنطن هي تأسيس وكالة غوثية؛ لتقديم المساعدات العاجلة للعبيد المحررين في الولايات الجنوبية سُمي بمكتب العتقاء. في العام نفسه الذي انتهت فيه الحرب الأهلية، يُذكر أن عدد العبيد المحررين كانوا قرابة الأربعة ملايين كلهم في الولايات الجنوبية بحسب مكتب التعداد السكاني عام 1860م،

(Urban & Others, 2019). قدم المكتب الغوثي الذي استمر قرابة 7 أعوام خدمات كبيرة في مجالات عدة رغم الاعتداءات المتكررة عليه من المتعصبين البيض الذين كانوا من المقاتلين أو الداعمين للجيش الانفصالي خلال الحرب الأهلية مثل جماعة كو كلوكس كلان المشهورة بالعنف ضد الأقليات. أما في الجانب التعليمي فقد ساعد على إنشاء ألف مدرسة للسود الذين قُدّر عدد طلابها بـ90 ألف متعلم في الأعوام الأولى من الحرية، كما ساهم المكتب في تدريب المدرسين السود وتأسيس العديد من مؤسسات التعليم العالي للسود في عدد من الولايات حتى أصبحت بعضها جامعات في وقتنا الحالي (Anderson, 2010). وقد تحسن الوضع التعليمي للسود كثيرًا في العقود الثلاثة التي أعقبت تحريرهم بفضل البرامج الحكومية، المحسنين والكنائس الذين كان لهم دور كبير في تعليم التلاميذ السود وتأهيل بعضهم ليكونوا مبشرين، وهو مستمر من الكنائس والكليات التابعة لها، وهو نشاط لا يهدأ في الولايات المتحدة حتى اليوم. كما انخفضت نسب الأمية بشكل ملحوظ بين الأطفال السود، لكن بشكل عام الخدمات التعليمية للسود لم تكن بمستوى الجودة المقدمة للبيض. وكما هو معروف أن التعليم في الحقبة من تحرير العبيد عام 1865م، إلى بعد قضية براون لعام 1954م، كان الفصل العنصري قائمًا في كل القطاعات العامة، منها التعليم حيث كانت هناك مدارس وجامعات خاصة للسود وأخرى للبيض في معظم الولايات الأمريكية (Anderson, 2010).

أما السكان الأصليين أو ما يسمون بالهنود فقد أصبحت لديهم في هذه الفترة مدارس مستقلة أيضًا، يُذكر أن التعديلين الرابع عشر والخامس عشر في الدستور الأمريكي يضمن المساواة في الحقوق. والمبرر لعدم الدمج في المدارس أن الحكومات المحلية تقول إن كل فئة لديها حقوقها، فالسود لديهم مدارسهم وكلياتهم، والبيض والهنود كذلك، فهم متساوون في الحقوق. وأن الدمج ليس من الحقوق بل إن العزل أفضل للجميع. وقد تغير هذا لاحقًا عندما قررت المحكمة العليا في واشنطن الفصل بين الناس بناءً على اللون ليس فيه تساوي في الفرص، ومن ثم تُلزم الولايات جميعها بالدمج في المدارس. وتسمى هذه القضية براون لعام 1954م(Adams, 2020).

المرحلة الخامسة (1900 - 1950)

تأثرت الساحة الأمريكية بشرايينها جميعها بما فيها الميدان التعليمي بالفكر التقدمي المستخلص من أطروحات بعض الفلاسفة الأوربيين التنويريين في القرن الثامن عشر الميلادي، الذين يؤمنون باختصار أن الإنسان مخلوق قادر على تحمل المسؤولية والتفكير بشكل مستقل ومجرد بعيدًا عن النصوص الدينية، وأن على البشر تعويل العقل والمنطق في تفسير الأشياء وتطوير مجتمعاتهم بعيدًا عن القيود التقليدية. الحركة التقدمية في مجال التعليم في الولايات المتحدة استمرت منذ نهايات القرن التاسع عشر حتى نهايات العقد الرابع من القرن العشرين، وكان من أهم منظريها في الولايات المتحدة العالم والتربوي فرانسيس باركر الذي كان يطلق عليه والد التقدمية التعليمية في

أمريكا ماريتا جونسون والعالم المشهور جون ديوي، يُذكر أن الأمريكان المتقدمين في مجال التعليم تأثروا بأفكار الفلاسفة التنويريين من المهتمين بالتعليم، الذين قدموا إضافات مؤثرة في طرق تعليم الصغار مثل جان جاك روسو، يوهان فريدريك هربارت و يوهان هاينريش بستالوتزي. يُذكر أن أعداد المدارس الأمريكية في تلك الفترة شهدت طفرات كبيرة وطرق التعلم ازدادت جودة بشكل كبير عن السابق(Urban & Others, 2019).

المتحمسون لإصلاح المدارس العامة من المؤمنين بالتعليم التقدمي أسسوا جمعية النهوض بالتعليم التقدمي في عام 1919م، في العاصمة واشنطن، وكان من أهداف هذه الجمعية توعية المجتمع والناس ذي العلاقة بالتعليم بأهمية تغير مناهج وطرق التدريس في المدارس الحكومية التي كانت لا تراعي جوانب التمييز بين المتعلمين ومهمتها الأكبر تزويد التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات، ومن ثم اختبارهم فيها دون مراعاة للجوانب النفسية والنمائية للمتعلمين، وكان من أكبر ما دعى له أنصار التعليم التقدمي الاهتمام بالجوانب جميعها للمتعلم، وضرورة إعطائه المزيد من الحرية في التعليم. وقد خرج المنضمون للمؤتمر الأول لهذه الجمعية ببعض المبادئ، منها ضرورة إعطاء الحرية للأطفال للنمو بشكل طبيعي، التركيزعلى اهتمامات الطلاب، أهمية مراعاة النمو البدني للمتعلم، دور المعلم هو مساعدة الأطفال وإرشادهم وليس السيطرة عليهم، ضرورة التنسيق بين المدرسة والمنزل بما يضمن تلبية احتياجات الطفل بكل الجوانب وتتبع مصالحه. يُذكر أن الجمعية استمرت لثلاثة عقود شهدت خلالها زيادة كبيرة في عدد الأعضاء الذين تجاوز عددهم عشرة آلاف، ثم تغيير اسمها واهتمامها فيما بعد.

في عام 1916م، تأسست جمعية المعلمين الفيدرالية على يد المربية مارغريت هالي مدينة شيكاغو في ولاية إلينوي. وكانت هالي من أبرز الناشطات الحقوقيات في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت تطالب بمساواة رواتب المدرسات والمدرسين؛ لأنهم كانوا يتقاضون أجرة أقل بكثير من زملائهم الذكور في مهنة التدريس. وتوسعت الجمعية بسرعة شديدة لتغطي معظم الولايات الأمريكية في سبعينيات القرن الماضي حين تضاعف عدد الأعضاء أكثر من 20 مرة، ووصل إلى قرابة النصف مليون عضو في هذه الجمعية. وتعد الجمعية الفيدرالية ثاني أكبر نقابة عمالية من حيث عدد الأعضاء في أمريكا بعد الجمعية التربوية الوطنية وكلاهما مختص بالمعلمين(Urban & Others, 2019).

وفي عام 1938م، صدر قانون يجرم عمل الأطفال، وهذا القانون تسبب في ازدياد التحاق الأطفال بالمدارس. وقد ذكرت الإحصائيات في تلك المرحلة الزمنية أن الأطفال دون 16 عامًا يشكلون 18% من إجمالي القوة العاملة في البلاد، ويذكر بعض المؤرخين أن القانون الصادر في عام 1938م، صدر لتوفير العمال من البالغين بشكل كبير بعد الكساد الكبير الذي شهدته البلاد ابتداءً من عام 1929م، واستمرت تداعياته قرابة العقد من الزمن وليس لتغليب مصلحة الأطفال الفقراء ونصرتهم، لكن رب ضارة نافعة، فقد كان هذا القانون سبب في تحسين نسب التحاق الأطفال في

المدارس العامة في البلاد وزاد مواظبتهم عليها(Urban & Others, 2019).

من أهم الأحداث التاريخية المهمة في التاريخ التعليمي في الولايات المتحدة هي الإجراءات العنصرية التي تمت ضد الأمريكان من أصول يابانية خلال الحرب العالمية الثانية. فبعد هجوم القوات الجوية اليابانية على طائرات المعدات العسكرية الأمريكية في ميناء بيرل هاربر في جزر هاواي عام 1941م، الذي كان من أسباب مشاركة الولايات المتحدة في هذه الحرب الدموية وهو أول هجوم على الأراضي الأمريكية بعد الاستقلال؛ لأن حرب 1812م، جاءت ردة فعل دفاعية وليست هجومية في المقام الأول، بدأت موجات من العنصرية على الأشخاص من أصول يابانية داخل المناطق والولايات الأمريكية ويقدر عدد المقيمين في الولايات المتحدة من أصول يابانية قرابة 130 ألفًا معظمهم يحملون الجنسية الأمريكية، كما أن غالبيتهم من الجيل الثاني والثالث من المهاجرين، أي لا توجد لهم صلة من قريب أو بعيد مع اليابان الإمبراطورية. بعد دخول الولايات المتحدة الحرب بشكل رسمي ازدادت الضغوط على هذه المجموعة بشكل كبير، واعتقد الكثير من الأمريكان أن هؤلاء الآسيويين من الممكن أن يكونوا عيون وعملاء للإمبراطورية اليابانية، مما اضطرت بعض الولايات لإعلان فرض حظر التجول للأشخاص من أصول يابانية، أما القرار الأكثر تطرفًا كان الأمر التنفيذي من الرئيس فرانكلين روزفلت عام 1942م، الذي يخول وزير الحرب بتحديد المناطق المحتملة للمواجهة مع الأعداء لتكون خاضعة للسلطة العسكرية، مما مهد لاعتقال قرابة 120 ألفًا من أصول يابانية ممن يقطنون الساحل الغربي ووضعهم تحت الإقامة الجبرية في عشرة مخيمات معزولة ورقابة عسكرية تحت ظروف نفسية ومعيشية صعبة استمرت قرابة الخمسة أعوام. وكان الهدف هو التأكد من عدم وصول معلومات استخباراتية من الأصول اليابانية للعدو الياباني، يُذكر أن السلطات قامت بعمل مماثل مع المقيمين من أصول ألمانية ومن كان في محورها لكن بأعداد لا تقارن بمأساة اليابانيين. عانى الأمريكيون الآسيويون في تلك المخيمات أو المعتقلات بشكل أصح من مشكلات نفسية كبيرة للومهم بشيء لم يفعلوه وهو الخيانة وعدم الولاء، أيضًا تلك المخيمات كانت في مناطق جغرافية غير مريحة حيث البرد القارس مع قلة الرعاية الصحية والتغذية لهؤلاء المتهمين دون قضية، وقد أُفتتحت مدارس داخل تلك المخيمات للأطفال، لكن بجودة متواضعة في ظل ظروف غير مستقرة من النواحي جميعها(Urban & Others, 2019).

المرحلة السادسة (1951- 1983)

شهدت هذه العقود حراكًا غير مسبوق للتشريعات الحكومية المتعلقة بالقوانين التعليمية، وشهدت المحكمة العليا قضايا شائكة غيرت من مسيرة التعليم الأمريكي خاصة فيما يتعلق بالفصل العنصري بالمرافق العامة بما فيها المدارس، وأيضًا بروز قضايا تؤكد علمانية المدارس العامة، وكذلك ظهور قانون الحقوق المدنية الذي يساوي الأجور بين الجنسين. كما شهدت هذه المرحلة ازدياد تدخل الحكومة المركزية في الشأن التعليمي مقارنة بالسابق.

وفي عام 1954م، صدر حكم تاريخي من المحكمة العليا بتجريم الفصل العنصري بناء على اللون أو العرق في المدارس ووسائل النقل والمرافق الأخرى. كانت قضية براون ضد مجلس التعليم في توبيكا قضية تاريخية للمحكمة العليا عام 1954م، حيث حكم القضاة بالإجماع على أن الفصل العنصري بين الأطفال في المدارس العامة غير دستوري. وكانت قضية براون ضد مجلس التعليم أحد الأركان الأساسية لحركة الحقوق المدنية، وساعدت على إرساء سابقة مفادها أن التعليم "المنفصل ولكن المتساوي" والخدمات الأخرى لم تكن في الواقع متساوية على الإطلاق (Gutierrez& Others, 2005).

وفي عام 1958م، صدر قانون الدفاع الوطني للتعليم وذلك عندما شعر الرئيس الأمريكي الرابع والثلاثين دوايت أيزنهاور الذي حكم البلاد من 1953 إلى 1961م، في الخطر من الاتحاد السوفيتي. وكان السبب الرئيس في شعور الرئيس بالخطر هو التقدم التقني والعلمي الحاصل في المؤسسات العلمية السوفيتية وعلو كعبها على نظيرتها الأمريكية. يُذكر أن الشعور بالتفوق السوفيتي العلمي كان غالبًا ومسلمًا به في الشارع الأمريكي. ومن الأسباب الرئيسة لإقرار هذا القانون والموافقة عليه من الكونغرس هو وصول المركبات السوفيتية في مجال الطيران والفضاء إلى مراحل متقدمة على وكالة ناسا الأمريكية. وقد أدرك الرئيس الأمريكي والكونغرس أن التعليم هو الحل لإعادة الأمور إلى نصابها. فقررت الحكومة الفيدرالية برنامج تمويل مؤسسات التعليم والبحث في أمريكا في كل المستويات الدراسية سواء أكانت المدارس أم الكليات ومراكز البحوث التابعة لها. وكانت كمية التمويل ضخمة جدًا مقارنة بذلك الوقت، حيث وصل البرنامج التمويلي الذي حدد بمدة 4 أعوام لأكثر من مليار دولار (Essex,2002).

في عام 1962م، قضت المحكمة العليا أيضًا بعدم مشروعية قيام المدارس الحكومية وهي تمول من أموال دافعي الضرائب تدريس الدين من منطق ديني أو إقامة الصلوات أو قراءة أجزاء من الكتاب المقدس في الطابور الصباحي. وتدعى هذه القضية بقضية إنجل ضد فيتالي، وفيها حُكم بانتهاك إحدى المدارس التي تقوم بتلاوة الصلوات والدعوات وقراءة أجزاء من الكتاب المقدس وطقوس نصرانية أخرى تعارض التعديل الأول بالدستور الأمريكي الذي يؤكد علمانية الدولة، وكذلك الجهات التي تمولها الدولة مثل المدارس الحكومية يجب أن تكون علمانية ولا تميز بين الأديان. وكانت هذه القضية فاصلة حيث منعت المدارس الحكومية من فرض أي طقوس دينية على الطلاب (Essex, 2002).

وفي عام 1964م، أصدر الكونغرس قانون الحقوق المدنية الذي استند إلى التعديل الرابع عشر من الدستور الذي ينص على أن الأشخاص المولودين في الولايات المتحدة أو المتجنسين بجنسيتها والخاضعين لسلطانها جميعهم يُعدّون من مواطني الولايات المتحدة ومواطني الولاية التي يقيمون فيها. ولا يجوز لأية ولاية أن تضع أو تطبق أي قانون ينتقص من امتيازات وحصانات مواطني الولايات المتحدة. كما لا يجوز لأية ولاية أن تُحرم أي شخص من الحياة أو الحرية أو الممتلكات

دون مراعاة الإجراءات القانونية الأصولية. ولا تُحرم أي شخص خاضع لسلطانها من المساواة في حماية القوانين. وقانون الحقوق المدنية يشمل عدة مواد أهمها مساواة الرجل والمرأة في الرواتب والأجور، علمًا بأن المرأة لا زالت تتقاضى امتيازات مالية أقل من الرجل. وكذلك ساهم القانون في إنهاء الفصل العنصري بأشكاله جميعها في المرافق العامة ويشمل هذا المدارس، الجامعات، المطاعم ومحطات انتظار الركاب في المطارات والقطارات. وقد أثر تطبيق هذا القانون في المدارس العامة بشكل كبير، فمنذ تأسيس المدارس في البلاد كانت مفصولة على أساس العرق. فالسود بعد تحريرهم عام 1865م، وكان عددهم 4 ملايين نسمة لهم مدارس خاصة لا يدرس فيها تلميذ صاحب بشرة بيضاء. ومن الملاحظ في عدد كبير من القضايا التي وصلت إلى المحكمة العليا أن العزل العنصري فيه ضرر على نفسية السود حيث ما زالوا يشعرون بالنقص وأنهم دون العرق الأبيض، وهذا مخالف للتعديل الدستوري رقم 14 والصادر عام 1868م، لكن هذا التعديل احتاج قرابة قرن من الزمان ليفسر بهذه الطريقة العادلة. بعد هذا القانون أصبح الفصل العنصري مجرمًا قانونًا وبشكل لا يقبل التأويل. وكذلك ساهم قانون الحقوق المدنية في إنصاف المدرسات في المدارس الحكومية حيث كانت رواتبهم أقل من الذكور وهذا القانون أنصفهم. فلا فرق بين رواتب الرجال والنساء الذين يعملون بالمهنة نفسها بسبب اختلاف الجنس (Imber& Others, 2013).

وفي عام 1965م، أُعتمد قانون لدعم مدارس التعليم العام، وكان الهدف من هذا القانون تمويل المدارس العامة في الولايات الأمريكية جميعها بواسطة الحكومة الفيدرالية؛ وذلك لتقليل الفجوة بين التحصيل الدراسي للتلاميذ في المدارس العامة في الأحياء السكنية الراقية والتلاميذ في مدارس الأحياء الفقيرة. ويُعد هذا القانون من أوائل القوانين التي ساهمت لتدخل الحكومة المركزية في شؤون المدارس العامة، لأن التعليم من مهام حكومات الولايات وليس مسؤوليات الحكومة الفيدرالية في واشنطن. ويركز القانون على تمويل المدارس التي فيها تلاميذ من ذوي الإعاقة حيث التكلفة التعليمية للتلاميذ من هذه الفئة أعلى من التلاميذ العاديين. كما يركز القانون على تمويل المدارس التي يكثر فيها التلاميذ الفقراء الذين يحتاجون عادة إلى خدمات تكميلية غير تعليمية مثل وجبات غذائية مجانية. وكان من أبرز الأسباب لإقرار هذا القانون المستند إلى التعديل الدستوري رقم 14 الذي ينص على مساواة الحقوق بين المواطنين هو إجبار المدارس العامة خصوصًا في ولايات الجنوب الأمريكي من الإسراع في تطبيق قانون الحقوق المدنية لعام 1964م، الذي يؤكد على إنهاء الفصل العنصري في المدارس والمرافق العامة. واستخدمت الحكومة الفيدرالية هذا القانون وما فيه من ميزات مالية للمدارس لمساومة المدارس في الولايات الجنوبية إما أن تسرع وتنفذ قرارات إنهاء الفصل العنصري أو ليس هناك دعم مالي من قبل الحكومة الاتحادية. ونجح الرئيس جونسون في إنهاء الفصل العنصري في كثير من المدارس بواسطة هذا القانون الذي فيه مزايا مالية كبيرة للمدارس. من آثار قانون 1965 الإيجابية أن المدارس الحكومية خصوصًا في الجنوب مقسمة

على أساس عرقي العرق الأبيض في مدارس معينة والتلاميذ السود يدرسون في مدارس مخصصة. وحتى قرارات المحكمة العليا في إنهاء العزل العنصري لم يكتب لها النجاح مباشرة لكنها احتاجت أعوامًا طويلة لفرضها على أرض الواقع. فعلى سبيل المثال قضية براون عام 1954م، لكن التغيير على الأرض كان بطيئًا نسبيًا، مما استدعى الحكومة الفيدرالية لإغراء مجالس التعليم في الولايات بالتمويل من الحكومة المركزية للتعجيل والإسراع في حسم الملف العنصري وهذا ما حصل. يُذكر أن هذا القانون دعم مسيرة التعليم العام في البلاد وساهم في تطوير قوانين تعليمية تهدف لإصلاح التعليم ولتقديم مبادرات وخدمات أكثر لتعليم الفئات التي يكثر نسبة فشلها تعليميًا (Imber& Others, 2013).

في عام 1967م، عُدّل التعديل الثاني الرئيس على قانون دعم مدارس التعليم العام. يُذكر أن التعديل الأول هو ضمان الحقوق التعليمية لذوي الإعاقة، وتمويل برامجهم التعليمية والتأهيلية من الحكومة الفيدرالية. التعديل الثاني يُسمى قانون تعليم ثنائي اللغة. ويُقصد به تمويل الحكومة الفيدرالية للبرامج التعليمية للتلاميذ الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية. و من أبرز تحديات المدارس العامة في أمريكا كثرة الأطفال المهاجرين من مختلف بقاع العالم، كثير من أبناء هؤلاء المهاجرين لا يتقنون اللغة الإنجليزية، وهذا تحدي ليس من السهل التعامل معه في ظل ميزانيات محدودة للمدارس العامة تأتي من الحكومات المحلية. لذلك تدخلت الحكومة الفيدرالية لإنقاذ الموقف ومساعدة المدارس التي يكثر فيها المهاجرين خصوصًا في ولاية تكساس حيث تكثر الهجرات غير الشرعية من المكسيكان بشكل عام. وقد ساعد قانون ثنائي اللغة على تمويل آلاف البرامج التعليمية في المدارس العامة؛ وذلك لتوفير فصول خاصة مع معلمين مختصين في تدريس اللغة الإنجليزية لغة ثانية(Imber& Others, 2013).

وفي عام 1969م، وخلال الحرب الأمريكية على فيتنام حدثت قضية تتعلق بحرية التعبير إلى المحكمة العليا وهي ما تسمى بقضية تنكر ضد مجلس التعليم في دي مينوس الواقعة في ولاية آيوا. ومختصر القضية أن عائلة أمريكية تدعى تنكر قامت بإعطاء 4 من أبنائها وبناتها الذين كانوا كلهم تلاميذ في مدارس حكومية في مراحل دراسية مختلفة شعارات تدعوا إلى إيقاف الحرب على فيتنام التي استمرت منذ 1955 إلى 1975. وبعد مشاهدة مسؤولي المدارس الشعارات المعادية للحرب قاموا بإيقاف أفراد عائلة تنكر عن الدراسة لذلك اليوم، ثم أصر أفراد عائلة تنكر على لبس تلك الشعارات في اليوم التالي وأُوقفوا أيضًا عن الدراسة، مما قاد العائلة ومسانديهم لرفع قضية ضد مجلس التعليم في المنطقة التي يدرس بها أبناؤهم بحجة أن المدارس لم تحفظ حقوق الطلاب في التعديل الأول للدستور وهو حرية التعبير وألحقت بهم الضرر بإيقافهم عن التعليم يومين، وقد تطورت القضية حتى وصلت للمحكمة العليا وحكمت المحكمة لصالح عائلة تنكر، وأن ما قام به أفراد العائلة حق مشروع، وهذه القضية أتاحت للطلاب والمعلمين مساحة أكبر

للتعبير داخل المدارس الحكومية(Triezenberg, 1973).
وفي عام 1971م، أصدرت المحكمة العليا حكمًا تمنع فيه حكومات الولايات من دعم المدارس الأهلية ذات التوجه الديني. وتتعلق هذه القضية بمخالفة التعديل الأول من وثيقة الحقوق المتعلقة بعلمانية الدولة. ويرجع أصل القضية إلى إقرار حكومة ولاية بنسلفانيا قانونًا داخليًا باقتراح من الدكتور كورتزمان لدعم الحكومة للمدارس الأهلية في الولاية ماديًا. ويشمل هذا الدعم المالي المدارس الأهلية جميعها بما فيها المدارس الأهلية الدينية، وهي النمط الأكثر شيوعًا في المدارس الأهلية الأمريكية. ويشمل المقترح دعم رواتب المدرسين في تلك المدارس وتزويد المدارس ببعض الكتب الدراسية لمساعدتها على عدم إعلان الإفلاس. وافقت الحكومة على قانون دعم المدارس غير العامة في الولاية، واشترطت لهذا الدعم أن يذهب التمويل الحكومي إلى رواتب المدرسين والمدرسات الذين لا يدرسون المواد الدينية فقط، أي يقتصر على دعم رواتب مدرسي العلوم الطبيعية والإنسانية التي ليست لها علاقة مطلقًا بالمواد الدينية. وكان السبب في ذلك الاشتراط عدم مخالفة الحكومة في بنسلفانيا الدستور الأمريكي الذي ينص على عدم دعم الدولة لأيّ توجّه ديني معين. السيد ليمون، وهو من دافعي الضرائب حاله كحال المواطنين في الولايات الأمريكية، رفض دفع ضرائبه لتمويل برنامج دعم المدارس الأهلية التي كانت معظمها تنتمي للطائفة الكاثوليكية، وهو من طائفة مختلفة. واعتقد ليمون أن هذا القانون فيه تحيز من الحكومة بدعم مدارس دينية بطريقة غير مباشرة. فحتى لو أن الأموال تذهب إلى رواتب مدرسين لا يُعلّمون التلاميذ الدين النصراني، فهو دعم عام لميزانية المدارس الدينية، لذلك استنتج السيد ليمون أن هذا الدعم الحكومي للمدارس الدينية هو انتهاك للتعديل الأول من الدستور الأمريكي الذي ينص على: "يحظر على مجلس الكونغرس تشريع أي قانون يؤدّي إلى دعم ممارسة أي دين، أو تشريع أي قانون يؤدّي إلى منع ممارسة أي دين". قرر السيد ليمون مدعومًا ببعض المؤسسات الحقوقية رفع دعوى قضائية ضد القانون الصادر من حكومة بنسلفانيا (كورتزمان) بدعم رواتب المدرسين في المدارس الأهلية الذين ليس لهم علاقة بتدريس مواد دينية، وكذلك دعم تلك المدارس بكتب علمية ليست لها علاقة بالدين. وقد أصدرت المحكمة العليا التي تحكم في القضايا الكبرى ويختلف فيها بتفسير مواد الدستور لصالح السيد ليمون، بحجة أن تمويل البرامج والأنشطة في المدارس الدينية دعم لها حتى لو كانت تلك البرامج غير ذات صبغة دينية فهي بالنهاية تسهم في تمويل جزء من مدرسة دينية (Preville, 1992).

وفي عام 1972م، أقرت المحكمة العليا الحق في التعليم المنزلي بعد قضية طويلة، وترجع قصة القضية إلى رفض جونس يودر وهو من أقلية الأميش مع اثنين آخرين من الطائفة نفسها إرسال أبنائهم إلى المدرسة الثانوية في إحدى مدن ولاية ويسكونسن، بحجة أن المدرسة تقوم بتعليم أبنائهم أمور تخالف توجهاتهم الدينية، وكانت أعمار الأبناء الثلاثة دون سن السادسة عشر، مما استدعى المدرسة الثانوية ممثلة في حكومة الولاية في رفع قضية على السيد يودر ومن معه، وقد

تطورت القضية حتى وصلت المحكمة العليا التي أصدرت حكمها لصالح السيد يودر ومن معه واستندت المحكمة على التعديل الأول للدستور. وتُعدّ هذه القضية مهمّة بسبب آثارها في التعليم، فهذه القضية ألزمت الولايات بالسماح بالتعليم المنزلي. واليوم هناك قرابة 4% من التلاميذ في أمريكا يتلقون تعليمهم من المنازل من آبائهم أو من محيطهم الاجتماعي (Fischel, 2012).

وفي عام 1975م، صدر قانون التعليم لكل الأطفال من ذوي الإعاقة الذي يُعد بداية حقيقية لتعليم الأطفال من ذوي الإعاقة، حيث يلزم القانون المدارس التي تتلقى أموالًا من الحكومة الفيدرالية بتوفير التعليم لكل الأطفال المعاقين في الحي السكني نفسه الذي تقطنه عائلة التلميذ. ويُؤكد القانون على توفير الخدمات التعليمية المناسبة لكل الأطفال الذين يعانون التخلف العقلي، الإعاقات الجسدية. ولم يُفصّل هذا القانون في أصناف الإعاقات التي يجب أن تقدم لها خدمات في المدارس العامة. القانون كذلك يحث على دمج هؤلاء الفئة من التلاميذ في الصفوف العادية قدر الأماكن لأطول فترة ممكنة. كما ينص القانون على إلزام المدارس لعمل ملف الخطة التعليمية الفردية التي تتكون من أطراف وجهات متعددة من داخل المدرسة وخارجها، مع إعطاء أسرة التلميذ الحق في الموافقة على الخطة التعليمية الفردية لابنهم أو استبدالها. يُذكر أن هذا القانون هو النواة الحقيقية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل علمي ومخطط (Wright& Wright, 2007).

وتحسنت في هذه المرحلة نسب التحاق الأطفال في المدارس وانخفضت نسبة الأمية مقارنة بالمراحل السابقة. ومنذ 1870م، تقوم أجهزة الحكومة الفيدرالية بجمع ونشر المعلومات عن وضع التعليم في الولايات الأمريكية، وارتفع عدد التحاق الأطفال بالمدارس بشكل سريع ففي العام الأكاديمي 1889-1888م، بلغ مجموع التلاميذ في مراحل التعليم العام جميعها قرابة 13.7 مليون تلميذ معظمهم في مدارس عامة باستثناء 1.27 مليون تلميذ درسوا في مدارس أهلية. وفي عام 1899م، بلغ مجموع طلاب التعليم العام 16.8 مليون متعلم، منهم 1.3 مليون متعلم في مدارس أهلية، وفي العام الأكاديمي 1911-1910م، بلغ عدد طلاب التعليم العام 19.4 مليون متعلم، منهم 1.6 مليون تلميذ يدرسون في مدارس أهلية. وقد بلغ عدد الطلاب في مؤسسات التعليم دون الجامعية إلى 28.3 مليون تلميذ في عام 1930م، كلهم في مدارس حكومية باستثناء 2.3 مليون متعلم يدرسون في مدارس خاصة، ووصل مجموع الطلاب الملتحقين بالمدارس في عام 1951م، إلى 30.3 مليون، منهم 3.8 مليون متعلم يدرسون في مدارس خاصة. وشهدت الولايات المتحدة ارتفاعًا في نسبة المواليد في الفترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث شجعت الحكومة الناس على الإنجاب وتسمى الفترة ما بين 1946 إلى 1964م، بفترة طفرة المواليد. وقد ساعدت الحكومة الفيدرالية المدارس العامة في الولايات على بناء وتطوير مرافق تعليمية تتسع للأعداد الكبيرة من الملتحقين بالمدارس في تلك المرحلة. وقد قفزت أعداد الطلاب بالمدارس من 33 مليون متعلم في عام 1953م، لتصل إلى قرابة

51 مليون متعلم في خريف 1969م، ثم شهدت المدارس انخفاضًا تدريجيًا في أعداد الملتحقين في سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، وقد بلغ عدد مجموع طلاب المدارس في خريف 1983م، 44.9 مليون تلميذ منهم 5.7 مليون متعلم يدرسون في مدارس أهلية. وأيضًا تحسنت نسبة الالتحاق بالمدارس في نهاية القرن العشرين. وقد كانت نسبة التحاق المتعلمين في سن المدرسة متفاوتة بين العرق الأبيض والأسود منذ نشأة المدارس؛ لأن السود الذين كانوا في الأصل معظمهم من العبيد لم يحق لهم التعليم حتى حُرروا عام 1865م، في نهاية الحرب الأهلية. ففي عام 1860م، كانت نسبة الملتحقين بالمدارس ممن هم في سن المدرسة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 19 عامًا قرابة 55% من الأطفال البيض، أما السود فكانت نسبة التحاقهم لا تزيد عن 3% للعام نفسه المذكور. وفي عام 1870م، وبعد انتهاء الحرب الأهلية وتحرير العبيد وانتشار المدارس للسود، ارتفعت نسبة الالتحاق بالمدارس لتصل قرابة 10% مقارنة بنحو 60% للبيض. وفي عام 1900م، تحسنت نسبة التحاق الأطفال السود والعرقيات الأخرى لتصل لقرابة 30% مقارنة بنحو 60% للطلاب البيض. وفي النصف الأول من القرن الماضي تحسنت نسبة التحاق الطلاب جميعهم من الأعراق جميعها، وقد وصلت نسبة التحاق الطلاب في المدارس نحو 90% من مجموع الطلاب من العرقيات جميعها ومن الذكور والإناث، ووصلت إلى 90% من المتعلمين في المرحلة العمرية ما بين 5 إلى 19 عامًا. يُذكر أن الإناث كانوا أقل التحاقًا بالمدارس الثانوية في بداية القرن العشرين، لكن في نهاية القرن تعادلت الكفة بين الذكور والإناث في نسبة الالتحاق بالمدارس (Snyder, 1993).

وفي عام 1983م، نشرت الحكومة الأمريكية بقيادة الرئيس الراحل ريغان تقريرًا تحليليًا عن أوضاع المدارس العامة في البلاد. ونظرًا لسوء أحوال نتائج التقرير، سُمي التقرير المكون من أكثر من 60 صفحة بتقرير "الأمة في خطر". ويحتوي التقرير على عدة إحصائيات تُثبت أن المدارس الحكومية في أمريكا فاشلة بشكل واضح. وتؤكد نتائج التقرير على نقاط سلبية من أبرزها أن المدارس في الولايات المتحدة بشكل عام غير صالحة للتعليم، درجات الاختبارات للتلاميذ متدنية، وأن المعلمين غير مؤهلين بشكل كاف للقيام بالتدريس، وأن المعلمين الجيدين يميلون لترك المهنة، إضافة إلى أن كثيرًا من تلاميذ المدارس أميون لا يجيدون القراءة والكتابة للاستخدام العلمي. وساهم نشر هذا التقرير في ضجة اجتماعية وسياسية كبيرة في المجتمع، فالمواطنون يقولون ضاعت أموالنا على تمويل مدارس لا تخدم المجتمع ولا تبشر بإعداد جيل متعلم. أما السياسيون كما هي عادتهم يستغلون الأحداث لكسب الأصوات الشعبية، وكان ريغان ربما من استخدم التقرير لتلميع صورته السياسية كما يقول البعض. كما شمل تقرير "الأمة في خطر" على مقترحات لإنقاذ المدارس في البلاد، وقد أكدت هذه الاقتراحات على اتباع الوصايا التالية التي كان من أهمها: تأكيد الصرامة التعليمية، وضع معايير واضحة لقياس التعلم لدى التلاميذ، التأكيد على مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلمين الجدد، رفع أجور مهنة التدريس لتكون مهنة جاذبة وذلك لاستقطاب أفضل الكفاءات، ومن الاقتراحات ربط ترقية المعلمين بنتائج اختبارات طلابهم في الاختبارات المعيارية.

ويُعد هذا التقرير التاريخي الحجرة التي حركت الماء الراكد في التعليم الأمريكي. حيث شهدت الساحة التعليمية عددًا من التحولات بفضل تقرير "الأمة في خطر". ومن أهم هذه المتغيرات تبني أغلب الولايات الخمسين معايير تعليمية جديدة على المناهج والتقييم والتقويم. كما ساهم هذا التقرير في تبني الحكومات لأنواع جديدة من المدارس، من أهمها المدارس المستقلة التي بدأت في الانتشار في العقد الأخير من القرن العشرين (Guthrie & others, 2004; Johanningmeier, 2010).

المراجع

1. Adams, D. W. (2020). Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875–1928. Revised and Expanded. University Press of Kansas.

2.Anderson, J. D. (2010). The education of Blacks in the South, 1860-1935. Univ of North Carolina Press.

3.Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Review of research in education, 19, 3-49.

4.Cantor, P. (2013). Elizabeth Peabody: America's kindergarten pioneer. YC Young Children, 68(2), 92.

5.Essex, N. L. (2002). School law and the public schools: A practical guide for educational leaders. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.

6.Fischel, W. A. (2012). Do Amish One-Room Schools Make the Grade? The Dubious Data of" Wisconsin v Yoder". The University of Chicago Law Review, 79(1), 107-129.

7.Fraser, J. W. (2014). The school in the United States: A documentary history. Routledge.

8.Guthrie, J. W., & Springer, M. G. (2004). A Nation at Risk Revisited: Did" Wrong" Reasoning Result in" Right" Results? At What Cost?. Peabody journal of Education, 79(1), 7-35.

9.Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. Harvard educational review, 65(3), 445-472.

10.Imber, M., Van Geel, T., Blokhuis, J. C., & Feldman, J. (2013). Education law. Routledge.

11.Irwin, V., De La Rosa, J., Wang, K., Hein, S., Zhang, J., Burr, R., ... & Parker, S. (2022). Report on the Condition of Education 2022. NCES 2022-144. National Center for Education Statistics.

12.Johanningmeier, E. V. (2010). A nation at risk and Sputnik: Compared and reconsidered. American Educational History Journal, 37(1/2), 347.

13.Kaestle, C. F. (1983). Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780-1860 (Vol. 154). Macmillan.

14.Katsiyannis, A., Whitford, D. K., & Ennis, R. P. (2018). Historical examination of United States intentional mass school shootings in the 20 th and 21 st centuries: Implications for students, schools, and society. Journal of Child and Family Studies, 27, 2562-2573.

15.McGuinn, P. (2015). Schooling the state: ESEA and the evolution of the US Department of Education. RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 1(3), 77-94.

16.Preville, J. R. (1992). Constitutional Quarrels: Roman Catholics, Jews, and the Aftermath of Lemon v. Kurtzman (1971). The Catholic Historical Review, 78(2), 217-231.

17.Seybolt, R. F. (1935). The Public Schools of Colonial Boston, 1635–1775.

18.small, W. H. (1902). The new england grammar school, 1635-1700. The School Review, 10(7), 513-531.

19. Snyder, T. D. (1993). 120 years of American education: A statistical portrait. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
20. Spring, J. (2021). Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States. Routledge.
21. Triezenberg, G. (1973). Student Communication Rights. NASSP Bulletin, 57(372), 13-23.
22. Urban, W. J., Wagoner Jr, J. L., & Gaither, M. (2019). American education: A history. Routledge.
23. Wright, P. W., & Wright, P. D. (2007). Special education law. Hartfield, VA: Harbor House.

واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية

(دراسة وصفية)

واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية
(دراسة وصفية)

د. سعود غسان البشر

الملخص

تبرز مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة كواحدة من أفضل المؤسسات التعليمية في العالم، مما يدفع الباحثين إلى محاولة اكتشاف واقع التعليم في تلك الدولة. وتهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف واقع تعليم ما قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى إجابات لتساؤلات الدراسة. وتسعى الدراسة إلى التعرف على ثلاثة جوانب لواقع التعليم العام في الولايات المتحدة. الجانب الأول هو التعرّف على المعلومات والإحصائيات الحديثة حول النظام التعليمي والمدارس العامة، والثاني هو التعرّف على الجهات المشرفة على المدارس العامة وطرق تمويل المدارس العامة، وتوصلت الدراسة إلى أن تمويلها يتم من ثلاث جهات، والثالث هو اكتشاف القضايا والتحديات التي تواجه المدارس العامة في الولايات المتحدة في الأعوام القليلة السابقة، وناقشت الدراسة عددًا من القضايا ذات الصلة بالموضوع مثل قضايا الاختبارات المعيارية وتمويل المدارس والعدالة الاجتماعية، وتفاوت الرواتب بين المعلمين والمعلمات في التعليم العام وغيرها من الموضوعات.

الكلمات المفتاحية: المدارس في الولايات المتحدة، نظام التعليم في الولايات المتحدة، قضايا التعليم.

The Reality of Public K-12 Education in the United States of America (A descriptive study)

Dr. Saud G. Albeshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, KSA
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

ABSTRACT

Education institutions in the United States stand out as one of the best educational institutions in the world, which prompts researchers to try to discover the reality of education in that country. This study aims to discover the reality of public K-12 education in the United States of America. The researcher used the descriptive approach to find answers to the study questions. The study seeks to identify three aspects of public education in the United States. The first aspect is getting acquainted with recent information and statistics about the educational system and public schools. The second is to identify the authorities supervising public schools and the methods of financing public schools. The third is to discover the issues and challenges facing public schools in the United States in the past few years. The study discussed several issues related to the subject, such as issues of standardized tests, school financing, social justice and other topics.

Keywords: schools in the United States, education system in the United States, education issues.

المقدمة

تتفوق الولايات المتحدة الأمريكية على دول العالم في مجالات كثيرة منها المجال الاقتصادي والعسكري والتقني. كما تتميز على دول العالم في جودة نظامها التعليمي. وقد تأسست أول مدرسة في ما يسمى اليوم بالولايات المتحدة عام 1628 في نيويورك، وكانت مدرسة خاصة، أما أول مدرسة عامة فقد كانت في مدينة بوسطن عام 1635، وهي مدرسة بوسطن النحوية، وكانت اللغة الرسمية للتدريس هي اللغة اللاتينية (Fraser,2014). وتعد البداية الحقيقية لميلاد المدارس العامة في الولايات المتحدة انطلاق المدارس المشتركة في العقد الثالث من القرن التاسع عشر بفضل عدد من التربويين والحقوقيين وعلى رأسهم السيد هوراس مان الذي يعتبر عراب المدارس العامة في البلاد. وقد ساهمت الثورة الصناعية في انتشار المدارس العامة؛ لأنّ المصانع تحتاج إلى عمّال يستطيعون القراءة والكتابة والتعامل مع المكائن (Peterson, 1964). وقد عايشت المدارسُ الأمريكية المتغيراتِ التي عاصرها المجتمع الأمريكي، ومن أبرزها الحرب الأهلية التي انتهت عام 1865 بانتصار الاتحاديين على الانفصاليين، ومع نهاية الحرب الأهلية تمّ تحرير العبيد، لتبدأ مرحلة جديدة في عمر المدارس العامة، حيث فتحت مدارس للطلاب من السود والأقليات العرقية. واستمر الفصل العنصري في المدارس لعقود طويلة، حيث كان البيض يدرسون في مبانٍ منفصلة عن السود. وفي عام 1954 أصدرت المحكمة العليا حكمًا تأريخيًّا في قضية تعرف بقضية براون، أنهى الفصلَ العنصري في المدارس والمرافق العامة(Kraus, & Stevens, 2019).

وشهدت الساحة التعليمية منذ خمسينيات القرن الماضي تحولاتٍ غير مسبوقة في تأريخ التعليم في الولايات المتحدة، وذلك عندما بدأت الحكومة المركزية التدخل في المشهد التعليمي بشكل مباشر بعد أن كانت مسؤولية التعليم مسألة داخلية تخص الولايات. وصدر قانون فيدرالي عام 1958 يدعم بعض البرامج والأبحاث في مؤسسات التعليم بما فيها المدارس العامة نتيجة تفوّق السوفيت على الولايات المتحدة ووصولهم إلى القضاء(Alexander& Alexander,2019). وفي عام 1964 صدر قانون الحقوق المدنية الذي يساوي بين أجور العاملين من الرجال والنساء، وأثّر هذا على المدارس العامة؛ لأنّ المعلمات كُنَّ يتقاضين رواتب أقل من رواتب زملائهنّ الرجال(Shannon & Hunter, 2020). وفي عام 1965 صدر قانون دعم المدارس العامة وهو قانون ساهم في تمويل عدد من البرامج وبناء مدارس جديدة في مختلف الولايات، وتوالت قوانين تتعلق بالطلاب من ذوي الإعاقة والأقليات. وفي عام 1983 صدر تقرير الأمة في خطرٍ الذي يصف المدارس الأمريكية بالفشل، وأنه قد حان وقت الإصلاح وليس التحسين في مسيرة التعليم العام في البلاد. وقد ساهم تقرير الأمة في خطر في كثير من التغييرات في المشهد التعليمي في البلاد، فنتيجة لذلك التقرير تم تكثيف استخدام الاختبارات المعيارية ومراقبة الحكومة المركزية لنتائج المدارس، وانتشرت المدارس المستقلة وازداد دور الحكومة المركزية في السيطرة على مفاصل المدارس العامة من خلال قانون لا يوجد طفل خلف الركب لعام 2001 بعد أن كان التعليم والمدارس العامة من مسؤوليات الولايات فقط، ولا دور للحكومة المركزية فيه سوى الإشراف والاستشارة(Floden & Others, 2020; Tan & Others,

2019). وتختلف وجهات أنظار المتخصصين في ازدياد دور الحكومة المركزية في التعليم، فمنهم من يؤيدون هذا الاتجاه نظرًا لفشل الولايات في إدارة التعليم، وأهمية وجود مرجعية موحدة لجميع الولايات كما هو الحال في بعض الدول الأوربية؛ فيكون اتخاذ القرارات أسهل والنتائج والتغيرات أسرع، بينما يرى فريق من العلماء التربويين أن تدخل السياسيين في واشنطن في الجانب التعليمي سوف يؤدي إلى تسييس مسألة التعليم، وجعل التعليم ورقة مناورة بين السياسيين، ولا سيما أن قضية التعليم مسألة مهمة للمواطنين وأبنائهم وقد يستغلها السياسيون للحصول على أصوات تقودهم إلى الفوز بمقاعد في الكونغرس أو حتى الفوز برئاسة البيت الأبيض(Goldstein, 2015; Spring, 2011).

أهداف ومنهجية الدراسة:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف واقع التعليم العام في الولايات المتحدة خاصة فيما يتعلق بالتفاصيل المتعلقة بالجوانب الإحصائية والديمغرافية المتعلقة بالمدارس العامة. كما يهدف هذا البحث إلى التعرّف على واقع التنظيم والهيكل التنظيمي لنظام تعليم ما قبل الجامعي في الولايات المتحدة. وحاولت الدراسة معرفة طرق تمويل المدارس العامة في الولايات العامة. كما درس الباحث أبرز التحديات والقضايا المعاصرة التي تواجه قطاع التعليم العام في الولايات المتحدة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على تسأؤلات البحث.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس وهو ما واقع التعليم العام في الولايات المتحدة؟ والإجابة عن الأسئلة المتفرعة منه، وهي ثلاثة أسئلة:

ما واقع المدارس العامة في الولايات المتحدة وما يتعلق بها؟

ما واقع التنظيم الإداري والمالي لمؤسسات التعليم العام في الولايات المتحدة؟

ما هي التحديات التي تواجه التعليم العام في الولايات المتحدة؟

المبحث الأول

واقع المدارس العامة في الولايات المتحدة

يبلغ عدد التلاميذ في المدارس الحكومية الأمريكية لعام 2020 قرابة 49،4 مليون تلميذ، يمثّلون 87% من نسبة التلاميذ في البلاد. أما النسبة المتبقية من التلاميذ فيدرسون في مدارس خاصة أو في التعليم المنزلي الذي يعدّ شكلًا من أشكال التعليم المسموح بها قانونيًّا في الولايات المتحدة. وتقدّر نسبة الطلاب الملتحقين بالمدارس الخاصة بـــ 10%، و 3% من التلاميذ يتلقون التعليم المنزلي الذي يعدّ خيارًا لكثير من العوائل المحافظة التي ترى أن المدراس الأمريكية فيها كثير من المخالفات السلوكية والدينية. ويلتحق كثير من الأطفال بمدارس ما قبل الابتدائية، ففي عام 2019

التحق 54% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات بمدارس رياض الأطفال (Irwin & Others, 2023).

وفي عام 2020 يبلغ عدد المدارس العامة في الولايات المتحدة 98577 مدرسة عامة، ويبلغ عدد المدارس الخاصة 4500 مدرسة. وتختلف سنوات المراحل الدراسية بحسب مديريات التعليم، فبعض مديريات التعليم تقسم سنوات التعليم في المراحل كالتالي: 6 سنوات للمدارس الابتدائية، 3 سنوات للمدارس المتوسطة، و 3 سنوات للمدارس الثانوية، وهذا الشكل هو السائد، ولكن بعض مديريات التعليم تقلّل سنوات الابتدائية إلى 4 أو 5 سنوات، وتضيف سنة في المتوسطة والثانوية. وانتشر في السنوات الأخيرة نوع جديد من المدارس العامة وهي المدارس ذات الإدارة الذاتية أو ما تسمى بمدارس الميثاق، وهي مدارس مستقلة وبلغ عددها 7500 مدرسة، وفي عام 2020 تجاوز عدد طلابها 3،7 مليون متعلم أو ما يقارب 7،7% من مجموع عدد طلاب المدارس العامة، وهذا توسّع سريع، حيث لم يتجاوز عدد طلابها 1،8مليون متعلم وفي عام 2010، ومن المتوقع توسع المدارس المستقلة بشكل أكبر في السنوات القليلة القادمة(Irwin & Others, 2023).

والتلاميذ من العرق الأبيض يشكّلون الأغلبيةَ من حيث عدد التلاميذ في المدارس الحكومية بنسبة 46 في المئة، وهذه نسبة قليلة جدًّا مقارنة بنسبتهم في فترات تأريخية سابقة. ويشكّل التلاميذ من أصول مكسيكية 28 في مئة من مجموع التلاميذ في المدارس الحكومية بزيادة كبيرة جدًّا، ويتوقع أن يصبح التلاميذ من أصول مكسيكية أغلبية تلاميذ المدارس الحكومية قبل عام 2050؛ لأنّ معدلات زيادتها كبيرة جدًّا. ويأتي في التصنيف الثالث من حيث أكبر عرقية من الدارسين، التلاميذ من العرق الأسود حيث يشكلون 51 في المئة من مجموع تلاميذ المدارس الحكومية لعام 2020، والطلاب من أصول آسيوية يشكلون قرابة 6% من طلاب المدارس العامة، ونسبة الأطفال من السكان الأصليين أقل من 1 في المئة في العام المذكور نفسه(Irwin & Others, 2023).

وفقًا لإحصائيات المركز الوطني للإحصائيات التربوية، بلغ عدد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية وأعمارهم بين 3 إلى 21 سنة حوالي 7،1 مليون تلميذٍ في عام 2021، أيْ: 15% من إجمالي التلاميذ. وبرامج التربية الخاصة ونفقاتها تتحملها الحكومة الفيدرالية وفقًا لقانون تعليم الأطفال المعاقين حيث يكفلها قانون عام 1975 وقانون 1990 خدمات التربية الخاصة للأطفال والشباب من ذوي الإعاقة من سن 3 إلى 21. وأكبر فئة من التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة هم التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، ويقدّرون بـــ 35% من مجموع التلاميذ. وثاني أكبر فئة من تلاميذ التربية الخاصة هم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق والكلام، ويقدّون بـــ 21%. وتأتي الإعاقات الحركية في المرتبة الثالثة بنسبة 13%، وتشكل نسبة الأطفال الذين يعانون من التوحّد 8%. وأكبر عرق من التلاميذ ذوي الإعاقة هم من

السكان الأصليين (الهنود الحمر وسكان الألسكا)، رغم أنهم يمثلون أقل من 2% من مجموع تلاميذ المدارس بشكل عام، ونسبة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقة من السكان الأصليين 17%، ويليهم التلاميذ السود ونسبتهم 15% من مجموع التلاميذ الذين يعانون من إعاقة، ثم التلاميذ من العرق الأبيض ونسبتهم 13%، وتعتبر نسبة الإعاقة في العرق الأبيض قليلة مقارنة بالأعراق الأخرى. وفي المرتبة الرابعة من حيث نسبة الإعاقة هم التلاميذ من أصول مكسيكية حيث يعاني 12% منهم من إعاقة واحدة على الأقل(Irwin & Others, 2023).

ولا يوجد في الولايات المتحدة مناهج وطنية موحدة، فكل ولاية ومديرية تعليم مسؤولة عن تطوير مناهجها، ولكن يوجد اختبارات معيارية شبه موحدة ومعايير وطنية للمناهج تمّ تطويرها عام 2012، تمثل الخطوط العريضة لأهداف المناهج الدراسية بكل المراحل التعليمية الأساسية(Spring, 2020). ويتم تقييم جميع الطلاب في الصف الرابع والثامن في مهارات القراءة والرياضيات في الاختبارات الوطنية التحصيلية، وتشير النتائج إلى انخفاض متوسط الدرجات في الاختبارات الوطنية في الرياضيات والقراءة لعام 2022 مقارنة بمتوسط الدرجات فيهما في عام 2019 بشكل كبير. ومن أهم أسباب انخفاض الدرجات هي حدوث جائحة كارونا التي أدّت إلى إيقاف الحضور إلى المدارس لمدة طويلة، ممّا انعكس سلبيًا على تعليم الطلاب. وتحاول المدارس حاليًا معالجة الفاقد التعليمي. وقد حققت التلاميذ من العرق الآسيوي درجات أعلى مما حققتها التلاميذ من الأعراق الأخرى، كما كانت الإناث أعلى درجات من الذكور، وتبلغ نسبة التسرّب من التعليم 5،3% حيث إنّ هؤلاء لا يكملون المرحلة الثانوية(Spring, 2020;Irwin & Others, 2023).

في عام 2021-2020 بلغ عدد المعلمين في المدارس العامة 3،8 مليون، ويشمل هذا العدد المعلمين بدوام كامل أو جزئي. ويشكل الإناث غالبية الكادر التدريسي بنسبة 77%. ويسيطر البيض على وظائف التعليم حيث إن 80% من المعلمين هم من العرق الأبيض. كما أنّ 46% من الطلاب من العرق الأبيض نفسه. ويرى بعض الباحثين أنّ نسبة تمثيل العرق يجب أن تكون متوازنة بين الطلاب والمعلمين، وهذا الاتجاه يرجع إلى أسباب تأريخية متعلقة بالعنصرية في الولايات المتحدة. ويبلغ عدد المعلمين من العرق الهسبانك أو المكسيكي حوالي 9%، بينما يبلغ عدد الطلاب من هذا العرق 28%، وتشير بعض الأبحاث إلى أنّ المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل من المعلمين الذين يشركونهم الخلفية العرقية والثقافية والاجتماعية. وتشير الإحصائيات إلى أنّ نسبة المعلمين السود 6%. وتعيين المعلمين لا يتم بشكل مركزي، فكل مديرية تعليم مسؤولة عن توظيف المعلمين؛ لذلك وجد تفاوت في رواتب المعلمين من منطقة إلى أخرى، وفي عام 2021 كان متوسط رواتب المعلمين في المدارس العامة 61500 دولار(Irwin & Others, 2023).

المبحث الثاني

واقع التنظيم الإداري والمالي في المؤسسات العامة لتعليم ما قبل الجامعية

التعليم في الولايات المتحدة غير مركزي، فكل ولاية مسؤولة عن توفير خدمات التعليم في الولاية(Spring, 2020). ولا يوجد قانون فيدرالي يلزم الأطفال بحضور المدرسة، لكن جميع الولايات لديها قوانين إجبارية للتعلم تفرض التعليم على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 16 سنة، وبعض الولايات تجعل التعليم إجباريًّا حتى السنّ 18. وهناك جهات تؤثّر على القرارات التعليمية والتي تتطور لتصبح قوانين، ومن الجهات المؤثرة الحكومات سواء كانت الحكومة المركزية أو حكومات الولايات، كذلك تتأثر المدارس العامة بالقوانين الصادرة عن المجالس التشريعية سواء على مستوى البلاد أو مستوى الولايات، كما بأحكام المحاكم الفيدرالية خاصة ما تصدر من المحكمة العليا في واشطن. ويمكن تقسيم الهرم التعليمي في الولايات المتحدة إلى ثلاثة مستويات، المستوى الأول هو وزارة التعليم وهي تلعب أدوار كبيرة مقارنة بدورها السابق. والمستوى الثاني هو مستوى إدارات التعليم على مستوى الولايات، والمستوى الإداري الثالث يشمل مجالس التعليم في مديريات التعليم والمستوى التنفيذي الذي يتولّاه مدراء المدارس ومساعدوهم (Alexander& Alexander,2019).

وزارة التعليم:

رغمَ انعدامِ مركزية التعليم في الولايات المتحدة، تقوم وزارة التعليم في واشنطن وهي أعلى هيئة تعليمية في البلاد بأدوار مهمة. وتأسست وزارة التعليم في عام 1867 للميلاد للإشراف على الوضع التعليمي في البلاد ومتابعته، حيث إن مسؤولية التعليم كانت كلها على عاتق حكومات الولايات دون أيّ تدخُّل من الحكومة المركزية، لكن الوضع بدأ يتغير في بداية خمسينيات القرن الماضي، حيث بدأت الحكومة المركزية في التدخّل في الشؤون التعليمية بشكل أكبر بعد حكم المحكمة العليا في قضية براون لعام 1954، وهذا الحكم أنهى الفصل العنصري في المدارس، حيث كان السود يدرسون في مدارس وجامعات معزولة عن البيض في أغلب الولايات خاصة الجنوبية منها. وتمّ أيضًا إصدار قانون تعليمي فيدرالي يسمى قانون التعليم للدفاع عن الوطن في عام 1958 بعد التفوّق السوفيتي وتمكُّنه من الوصول على القضاء، مما يشكل تهديدًا للأمن الأمريكي، وساهم هذا القانون في تمويل الحكومة الفيدرالية للمرة الأولى للمدارس العامة في البلاد بغية تطوير التعليم. وفي عام 1965 أُصْدِر أيضًا قانونٌ لدعم المدارس العامة، وذلك لتقليل الفجوة التي بين المدارس في الأحياء السكنية الغنية والفقيرة من ناحية جودة التعليم. وتأتي قدرة الحكومة المركزية في التأثير على المدارس عن طريق فرض قوانين تعليمية مدعومة بالتمويل الكبير الذي يصل إلى 15 في المئة من ميزانيات المدارس الحكومية في البلاد عن طريق وزارة التعليم في واشنطن. وبهذا يتضح أنّ الحكومات المركزية والجهات التشريعية في الكونغرس سواء من مجلس النواب أو الشيوخ بالإضافة إلى أحكام المحكمة العليا في واشنطن من أهمّ العوامل المؤثرة في القوانين التعليمية على المستوى

الوطني(Alexander& Alexander,2019; Spring, 2021).

ومن مسؤوليات وزارة التعليم مراقبة تطبيق القوانين الفيدرالية في المدارس الحكومية، وتمويل المدارس الحكومية بين 8 إلى 15% من ميزانيات المدارس العامة، والإشراف على برامج التربية الخاصة وتمويلها في كل المدارس الأمريكية، ومراقبة الجودة التعليمية في المدارس الأمريكية، ومن مسؤوليات وزارة التعليم مراقبة الوضع التعليمي في التعليم العالي، وتقديم مبادرات لتحسين التعليم، وعقد مؤتمرات تعليمية سنوية، وتصميم المعايير التعليمية لجودة الأداء التعليمي. ويعمل أكثر من 4400 موظف في مكتب التعليم في واشنطن، وميزانية مكتب التعليم لا تقلّ من 67 مليار دولار في السنة (U.S. Department of Education, 2023).

مديريات التعليم:

مجالس التعليم في المقاطعة التعليمية: يتكون كل مجلس من عدة أعضاء من سكان المقاطعة؛ لأنهم هم الذين يدفعون الضرائب التي يذهب جزء كبير منها إلى المدارس في المقاطعة التي يسكنون فيها، ومن ثم يجب أن يشرفوا على المدارس؛ لأنهم ممن يموّلونها. يوجد في أمريكا تقريبًا ما يزيد عن 14000 مجلس تعليمٍ، وتختلف أحجام مسؤوليات مجلس التعليم حسب عدد المدارس التابعة لها، فبعض المقاطعات التعليمية ضخم مثل مقاطعة مدينة نيويورك التعليمية حيث يوجد أكثر من 1800 مدرسة تابعة لمجلس التعليم هناك، بينما يوجد مجلس تعليم لا يشرف إلا على مدارس قليلة لا تزيد عن ثلاثة مدارس وربما مدرسة واحدة. (U.S. Department of Education, 2023)

يختلف عدد أعضاء مجلس التعليم حسب المقاطعة التعليمية، ولا يزيد عادةً عن عشرة أشخاص يمثّلون دافعي الضرائب في المقاطعة، حيث يدفعون ضرائب عقار على مساكنهم بشكل سنوي تدفع لحكومة المقاطعة مباشرة وليست للولاية، فهناك أنواع كثيرة من الضرائب، منها ضرائب المشتريات وهي تدفع لحكومة الولاية بشكل عام، وضرائب فيدرالية تستقطع من رواتب الموظفين ومن رجال الأعمال، وضرائب على قيمة العقارات المملوكة وهي تدفع لحكومة المقاطعة لتمويل التعليم والأمن والحدائق وغيرها. والطريقة السائدة في مجالس التعليم هي الانتخابات فكل من يستوفي شروط العضوية يحقّ له الترشّح والمشاركة في الانتخاب، وتختلف الشروط من مجلس تعليمٍ إلى آخر. كما أنّ بعض مجالس التعليم تكتفي بالتعيين المباشر للأعضاء لكن عددها لا يتجاوز 8 في المئة من مجالس التعليم في البلاد (Spring, 2020)

تغيّر كثير من أدوار مجالس التعليم وتراجع بعضها مقارنة بالعقود الماضية التي كانت مجالس التعليم هي المسؤولة بشكل كلي عن التعليم في المدارس التابعة لها (Kowalski, 2006). وتجد مجالس التعليم في المقاطعات التعليمية حاليًّا نفسها مجبرة على تطبيق بعض الممارسات رغم كثرة الجدل حولها بين مؤيِّد ومعارض، منها: كثرة تطبيق الاختبارات المعيارية لكل التلاميذ،

ومشاركة درجات وبيانات التلاميذ مع الحكومة الفيدرالية، وإغلاق المدارس بناء على درجات التلاميذ في الاختبارات المعيارية، وكثرة الشروط والمتطلبات لتعيين المعلمين الجدد وفقًا لقانون عدم ترك أيّ طفل وراء الركب لعام 2001، وهو أمر أثّر سلبيًّا على قطاع التعليم حيث أصبح الكثير يتجنب العمل كمدرس نظرًا لكثرة المتطلبات خصوصًا وأنّ رواتب المعلمين زهيدة إذا قُورِنت بمكاسب أصحاب المهن والحِرَف؛ لذلك تعاني الكثير من المدارس من عدم توفر معلمين جدد مما ولد عجزًا كبيرًا في عدد المعلمين في المقاطعات التعليمية(Sutcher, & Carver-Thomas,2019) .

ومن أهمّ مسؤوليات مجلس التعليم تعيين مدير التعليم لمقاطعة التعليم، والذي يسمى بالمراقب، وتعتبر مسألة حساسة جدًّا لكون مدير التعليم هو الرجل الأول في التعليم. مدير التعليم أو ما يسمى بالمراقب في المقاطعات التعليمية هو الرجل الأول والسلطة الأقوى في تسيير الأعمال في المدارس التابعة لسلطته، وله الصلاحيات الواسعة لاتخاذ القرارات المصيرية مثل تعيين قيادات المدارس والمعلمين، كما يقوم المدير/المراقب بأعمال واسعة ومعقدة، ويكون دائمًا تحت أنظار الإعلام والأهالي في حالة حدوث أية جريمة أو حادث، وفي المقابل ينسب إلى الفضل بشكل كبير في نجاح مدارس المقاطعة مثل تحسين تحصيل التلاميذ العلمي، وفوز الفرق الرياضية المدرسية على مستوى الولاية ونحوهما(Kowalski, & Brunner, 2011) .

ويعاون المراقب عدة مساعدين، وكل مساعد مسؤولٌ عن ملفات خاصة، مثل: التطوير المهني للمعلمين، والتعامل مع الإعلام،وهناك مساعدون للأمور القضائية والمالية، ومساعد مدير تعليم لشؤون المناهج؛ لأنه لا توجد مناهج وطنية، فكل مديرية تعليم مسؤولة عن المناهج التي سوف تدرس في مدارسها، ولمدراء المدارس والمعلمين دور كبير في تصميم المناهج. وكلما كان عدد المدارس والطلبة أكبر كلما كان عدد المساعدين أكبر. ويأتي مدير المدرسة في المرتبة الثالثة بعد المراقب ومساعديه، ويلعب مدراء المدرسة أدوارًا مهمة منها المساعدة في اختيار المعلمين، وإعداد الميزانية، ومسؤولية النقل المدرسي، والتطوير المهني، وتقييم المعلمين، وغيرها (Kowalski, & Brunner, 2011).

تمويل المدارس:

تموَّل المدارس العامة من أموال دافعي الضرائب والتي يتم تحصيلها من ثلاثة مستويات حكومية، وهي الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية وحكومة المقاطعة. وتختلف نسبة التمويل بين الجهات الثلاث من منطقة تعليمية إلى أخرى، ولكن بشكل عام تأتي الأموال الأكثر من قبل الولاية، وهي أموال ضرائب القيمة المضافة على المشتريات وضرائب الدخل مع بعض الضرائب على القطاعات التجارية. تدفع حكومة الولاية تقريبًا 60% من ميزانيات المدارس الحكومية. وتساهم الحكومة الفيدرالية بجزء جيّد من ميزانية المدرسة خصوصًا في تمويل برامج التربية الخاصة وبرامج تعليم

اللغة لغير الناطقين بها، ويتراوح الدعم الفيدرالي حسب معايير معينة ويسهم تقريبًا بنسبةٍ بين 8 إلى 15 من ميزانية المدارس الحكومية. كما تساهم حكومة المقاطعات بنسبة تتراوح بين 20 إلى 50 في المئة من ميزانية المدرسة، وتأتي تلك الأموال من الضرائب السنوية على عقارات السكان في المقاطعة التعليمية. وبلغت مخصصات المدراس العامة لعام 2022 حوالي 764 مليار دولار، ومتوسط تكلفة الطالب الواحد أكثر من 17 ألف دولار أمريكي. ودفعت الحكومة المزكزية أكثر من 60 مليار دولار للمدارس العامة، بينما بلغت مساهمات حكومات الولايات 357 مليار دولار، وأنفقت حكومات المقاطعات 347 مليار دولار على المدراس العامة. وتختلف تكلفة التعليم لكل تلميذ بحسب المكان الجيوغرافي، فقد بلغ متوسط تكلفة التعليم في ولاية نيويورك حوالي 30،2 ألف دولار بينما بلغت تكلفة التعليم للطالب في ولاية ايدهو حوالي 10 ألف دولار لعام 2022(Irwin & Others, 2023).

المبحث الثالث

التحديات القضايا التي تواجه التعليم العام في الولايات المتحدة

تُواجه الساحة التعليمة في الولايات المتحدة عددًا كبيرًا من التحديات والقضايا التي تُثير الرأي العام، وبعض التحديات هي تحديات سائدة في قطاعات التعليم في العالَم مثل انتشار العنف والتنمُّر، تدنِّي النظرة الاجتماعية للمُعلِّمين، انخفاض دخل المعلِّمين مُقارنة بالمهن الأخرى، كثرة التسرُّب من مهنة التعليم. لكن هناك مشاكل وتحديات وقضايا تتفرَّد بها الساحة التعليمية في الولايات المتحدة عن غيرها، سوف نعرضها في هذا المبحث.

الفقر والتعليم:

بدأت الطبقة الاقتصادية المتوسِّطة في المجتمع الأمريكي تتلاشى بشكلٍ سريع، وتنحدر لمستويات الفقر، فقد كان جلُّ الأمريكان ينتمون للطبقة المتوسِّطة أو العليا في البلاد حتى فترات قريبة، ففي بداية السبعينات من القرن الماضي كان 61% من الشعب الأمريكي يُنسب إلى الطبقة المتوسِّطة، لكن في عام 2021 قلَّت نسبة الطبقة المتوسِّطة إلى 50%، ويَتوقَّع الاقتصاديون أن تقلَّ نسبة الطبقة المتوسِّطة بشكل أكبر في الأعوام القليلة القادمة. وتُقدَّر نِسَب الفقر في الولايات المتحدة الأمريكية بـ 11.4% في شهر يناير لعام 2020، ومن المتوقَّع أن تكون النسبة أكبر بسبب تداعيات أزمة كورونا وآثارها التي لا زالت مُستمرَّة. ويعيش أكثر من 32 مليون مواطن أمريكي تحت خطِّ الفقر، ويُعرف الفقر في أمريكا بأن يكون الدخل العام للأسرة أقلَّ من المعدَّل الفيدرالي للفقر، فعلى سبيل المثال: يبلغ خطُّ الفقر الفيدرالي لأسرة من أربعة أشخاص 24,600 دولار سنويًّا، فإذا كان دخل العائلة المكوَّنة من أربعة أقلَّ من ذلك المبلغ فهم فُقراء يستحقُّون مُساعدات حكومية(Creamer & Others, 2022).

ويبدأ تأثير الفقر على الطفل من مرحلة الحمل، حيث إنَّ أُمَّه غالبًا لا تملك نفقات زيارة الطبيب

لمراقبة جنينها صحيًّا؛ بسبب عدم وجود نظام صحيٍّ مجانيٍّ للعلاج كما في الدول العربية والأوربية وكندا... الخ. وقد يكون في حالات عديدة أنَّ الأنثى أو الأمَّ تحمل هذا الجنين خارج مُؤسَّسة الزواج، وهذا الذي يكثر في الأحياء الأمريكية الفقيرة، ونظرًا لعدم القُدرة المالية على مُراجعة الأطبَّاء خلال مرحلة الحمل وكذلك الولادة؛ فإنَّ نسبة الإعاقات الجسدية والعقلية تزيد بين الفقراء، وبعد عملية الولادة تستمرُّ مُعاناة هذا الرضيع مع نقص التغذية الكافية والمراجعات الطبية؛ لعدم توفُّر النقد الكافي لدى الأُسر الفقيرة، مِمَّا يُهدِّد العديد من الرُّضَّع بتعرُّضهم لأمراض ومشاكل صحيَّة تُؤثِّر على قُدراتهم العقلية والجسمية. فنجد أنَّ نِسَب قلَّة التغذية والجوع مُنتشرة بين الصغار والرُّضَّع في الأحياء الفقيرة. وتُقدِّر الإحصائيات أنَّ طفلًا بين خمسة إلى ستة أطفال يُعاني من نقص التغذية نتيجة الفقر في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي نسبة لا تتفق مع مكانة البلاد في الأوساط العالمية، خصوصًا أنَّها تدعم برامج إنسانية بكلِّ دول العالَم، وهذا مَثار جدلٍ؛ لماذا لا تُساعد الحكومة فقراءها قبل مُساعدة فقراء الدول الأخرى؟ وهذا ما يُغضب بعض الأمريكان من دافعي الضرائب، وذلك أنَّ أموالهم تذهب لدعم دول أخرى بعيدة، ولا تُوجَّه إلى الداخل الأمريكي.

وللفقر علاقة قوية مع الفشل الدراسي في المجتمع الأمريكي حسب الدراسات التي تجاوز عددها الألف دراسة؛ وذلك لكونها قضية قديمة مُتجدِّدة، وتُسجِّل الإحصائيات نِسَبًا مُفزعة في عدد الأطفال الذين هم في سِنِّ المدرسة الذين يعيشون في الفقر. ووفقًا لمعلومات مركز الإحصاء التربوي فإنَّ 31% من تلاميذ المدارس الحكومية يعيشون في أحياء فقيرة أو فقيرة جدًّا في عام 2006 للميلاد. لكنَّ الوضع الاقتصادي تفاقم بشكل سريع جدًّا، وفي عام 2013 للميلاد قدَّرت الإحصائيات أنَّ 49% من أطفال البلاد بين سِنِّ الخامسة حتى السابعة عشرة يعيشون في أحياء فقيرة أو فقيرة جدًّا.

وللفقر آثرٌ سلبيٌّ على التعليم، ويُساهم في ازدياد المشكلات السلوكية، وكذلك الأطفال الفقراء مهاراتهم اللغوية أقلُّ من أقرانهم مِمَّن يعيشون في أُسر من طبقات أغنى، ورغم المصاعب المالية الكبيرة التي تُعاني منها المدارس الحكومية ونقص التمويل فيها، فلا تستطيع المدارس أن تقف مكتوفة الأيدي، وتلعب دورًا سلبيًّا في عدم مُساعدة التلاميذ الفقراء، لكن مُساعدة الطلبة الفقراء يضغط على المدارس بشكل كبير خصوصًا على ميزانيَّتها، كما أنَّ كثيرًا من المدارس تتخلَّى عن تقديم أو تقليل الخيارات التعليمية المتعلِّقة بالمواد الاختيارية لتوفير مبالغ مالية، وتُوفِّر المدارس تكاليف رواتب بعض المعلِّمين مِمَّن يخدمون في مواد غير أساسية مثل الموسيقى والتمثيل؛ لصرف تلك المبالغ على الخدمات المقدَّمة للطلبة الفقراء، ومن البرامج المقدَّمة للفقراء: تُقدِّم المدارس الحكومية وجبات غذائية يومية لأكثر من 22% من التلاميذ بشكل مجانيٍّ أو مُخفَّض وذلك لمعاونة أكثر من 13.5 مليون طالب يُعانون من مشاكل الحصول على غذاء كافٍ؛ نظرًا للفقر الشديد.كما تحرص المدارس على توزيع المعلَّبات الغذائية أيام الإجازات وعُطل نهاية الأسبوع على التلاميذ الفقراء، وهذا كله يُشكِّل ضغطًا كبيرًا على المدرسة، خصوصًا أنَّها تعمل ذلك العمل الجليل وهي تُعاني من الفقر. ويُعتبر التلاميذ الفقراء أكثر قابلية للفشل الدراسي وترك المدرسة من التلاميذ الذين ينتمون لعوائل غنية، كما تنتشر بين التلاميذ الفقراء نِسَب عجز التعلُّم والإعاقات بشكل

عام مُقارنة بزملائهم الأغنياء.

كثرة الاختبارات:

يعتبر بعضُ الباحثين أنَّ القوانين التعليمية قد ساهمت في انتشار ظاهرة الإسراف في تطبيق الاختبارات بما فيها الاختبارات المعيارية على طلاب المدارس العامة في الولايات المتحدة، ويُعدُّ تقرير الأمَّة الصادر عام 1983 أنَّ التعليم في خطر، ومن أهمِّ مشاكله انتشار الاختبارات المعيارية في الولايات المتحدة، حيث وصف التقرير أنَّ التعليم العام في الولايات المتحدة وصل مرحلة الفشل، ويجب إصلاحه، ومن ضمن التوصيات: فرض الاختبارات المعيارية؛ لقياس المخرَجات التعليمية وقياس التعلُّم. كما ساهمت القوانين الأخرى مثل قانون (لا طفل خلف الركب) الصادر عام 2001 في زيادة الاعتماد على درجات الاختبارات التحصيلية للطلاب في بعض الصفوف الدراسية للحُكم على جودة المدارس(Ravitch, 2016). وقد تُغلق المدارس التي يُحرز طلابها درجات ضعيفة في نتائج الاختبارات المعيارية. وبرغم إيجابيات الاختبارات المعيارية حيث إنَّها تقيس تعلُّم الطلاب إلا أنَّها تسبَّبت في وجود بعض السلوكيات السلبية، منها التلاعُب بإجابات الطلاب في الاختبارات المعيارية غير المحوسبة، والسبب في التلاعُب أو تغشيش الطلاب الإجابات خلال الاختبارات هو خشية منسوبي المدارس من خسارة وظائفهم؛ لأنَّ قانون 2001 ينصُّ على أنَّ المدارس العامة التي تتلقَّى تمويلًا حكوميًّا يجب أن يُربط تقييم مُعلِّميها بدرجات طلابهم، وكذلك المدارس التي لا يُحرز طلابها درجات جيدة لعدَّة أعوام يجب إغلاقها وإعادة تشكيل المدارس بكادر جديد، وجميع المدارس العامة تتلقَّى نِسبة لا تقلُّ عن 8% من تمويلها من واشنطن، فهي مُضطرَّة لمسايرة هذا القانون(Zhao,2014). ويقول بعض الباحثين: إنَّ الاعتماد الكلي على نتائج الاختبارات المعيارية سواء التي تقوم بها إدارة التعليم في الولايات أو الاختبارات الدولية لتقييم المدارس والمعلِّمين ليست طريقة عادلة، فبعض المدارس تقع في أحياء فقيرة يُعاني طلابها من قلَّة الغذاء ومشاكل صحية وسلوكية واجتماعية بالإضافة لقلَّة مستوى التعليم بالنسبة لأولياء الأمور، فهذه العوامل تُؤثِّر على تعلُّم الأطفال ودرجاتهم، وهي مُتغيِّرات لا تُراعيها الاختبارات المعيارية، لذلك ينصح الباحثون بأن تقوم الحكومات في الولايات المتحدة بالتركيز على حلِّ مشاكل الفقر والمشكلات الاجتماعية، وليس فقط رمي المسؤولية على المدارس (Hursh, 2005).

الطلاب الشواذ:

من القضايا الحديثة على الساحة التعليمية، وبعد تحصيل حقوق الأشخاص الشواذ في الولايات المتحدة، انتشرت ظاهرة المتحوِّلين جنسيًّا من الطلاب في المدارس العامة، وفي ظلِّ ارتفاع أصوات الحقوقيين المدافعين عن هذه الفئة الشاذة واستغلال السياسين والمؤثِّرين لقضية ما يُسمَّوْن بالمثليين، أصبح التحدُّث بشيء سلبي أو طرح رأي مضاد قد يقود إلى مُشكلات كبيرة، وهذا يشمل المدارس أيضًا، حيث تجد المدارس العامة مشكلةً في المسابقات الرياضية التي تُعتبر مهمَّة في مُؤسَّسات التعليم الأمريكية، فقد يُشارك أحد المتحوِّلين من الذكور في مُسابقات للإناث دون

قُدرة المدرسة على التدخُّل؛ خشية مُساءلات قانونية، وهذا من شأنه أن يُؤدِّي إلى تفوُّق الطلاب المتحوِّلين وإحراز الفوز في المسابقات الرياضية على الإناث؛ بسبب اختلاف التكوين الجسماني. وأيضًا من القضايا المرتبطة بالطلبة الشواذ والمتحوِّلين مسألة استخدام دورات المياه، حيث يخشى أولياء الأمور على بناتهم من استخدام دورات المياه بسبب استخدام الطلاب المتحوِّلين جنسيًّا دورات مياه تختلف عن جنسهم الحقيقي؛ مِمَّا يقود للتحرُّشات الجنسية. وقد قامت بعض المدارس ببناء حمامات خاصة غير محدَّدة الجنس لحلِّ هذه الإشكالية، كما يتعرَّض الطلاب المتحوِّلون جنسيًّا والشواذ لنسب أكبر من التنمُّر في المدارس العامة(Gibbs, 2023).

حوادث القتل الجماعي في المدارس:

لا يكاد يمرُّ عامٌ دراسي بدون حدوت مجازر طلابية سواء في المدارس أو الجامعات؛ بسبب استخدام الأسلحة النارية، ومن أحدث المجازر ما حدث في عام 2022 في مدرسة ابتدائية في مدينة أوفلد في تكساس، حيث قام طالب في المرحلة الثانوية يُدعى سلفادور راموس بفتح النار بالمدرسة الابتدائية، وقام بقتل 19 طفلًا واثنين من أعضاء هيئة التدريس مع إصابات أخرى. وتُعدُّ حادثة عام 1840 من أوَّل حوادث إطلاق النار في المؤسَّسات التعليمية الأمريكية، وتحديدًا في جامعة فرجينيا، حيث قتل طالبٌ جامعي في تخصُّص القانون أحد أساتذته، وقتل طالبٌ في ولاية كنتاكي مدير مدرسته بطلقة نارية في عام 1853؛ بسبب عقاب المدير لأخيه الأصغر في يوم سبق يوم القتل. وفي عام 1856 قتل مدير مدرسة تلميذًا مُشاغِبًا بعد ضرب مُبرِّح؛ بسبب عدم طاعة التلميذ لمدير المدرسة بعد نصحه بعدم العبث بإحدى عشش الطيور، لكنَّ التلميذ المشاغب لم يستمع للمدير، وقتل إحدى الطيور مِمَّا جعل مدير المدير يشتاط غضبًا على التلميذ، ويُبرحه ضربًا وخنقًا حتى تُوفِّي الصغير ، ولَمَّا عرف والد الطفل الخبر ذهب للمدرسة وقتل المدير بواسطة مسدس شخصي. وفي عام 1898 قام مجموعة من المراهقين بإيذاء تلميذ خلال معرض مدرسي في ولاية فيرجينيا، وعندما حاول المدرِّس الدفاع عن تلميذه، قام أحد أفراد هذه المجموعة بإخراج المسدس وقتل المدرس وخمسة آخرين في المعرض المدرسي. (Katsiyannis & Others, 2023;Lee, 2013) ومن أبرز حالات إطلاق النار في المدارس الأمريكية الحوادث التالية: في عام 1999 قام طالب بالمرحلة الثانوية في ولاية كولورادو بقتل 13 من زملائه ثم قتل نفسه. وأيضًا في عام 2012 قام شخص مختلٌّ عقليًّا بقتل 28 تلميذًا ومعلِّم في مدرسة ابتدائية في ولاية كونيكتيكت. وفي عام 2018 قام شخص بقتل 17 طالبًا ومدرِّس في مدرسة ثانوية في فلوريدا. وتختلف أسباب حوادث استخدام الأسلحة النارية في المدارس؛ منها سهولة الحصول على الأسلحة النارية وانتشارها، وكذلك تعرُّض الأشخاص مِمَّن يقومون باستخدام الأسلحة للتنمُّر، أو وجود اختلالات نفسية. ومهما اختلفت الدوافع تبقى جرائم القتل الجماعي في المدارس من أهم التحديات التي يُعاني منها التعليم العام في البلاد (Lee, 2013).

التفاوت بين الأجور بين الجنسين:

من القضايا الساخنة في الساحة التعليمية في الولايات المتحدة الفروق بين دخل الذكور والإناث العاملين في المدارس، وقد كان من الشائع تفاوت الأجور بين الرجل والأنثى، حتى بين مَن يعملون في نفس المهنة قبل قانون الحقوق المدنية لعام 1964 والذي ساوى بين الأجور للجنسين. وتشغل المرأة معظم مقاعد التدريس بنسبة كبيرة، حيث تُمثِّل أكثر من 78%، بينما لا يُشكِّل الرجل إلا 24% تقريبًا من مجموع المعلِّمين في المدارس المموَّلة حكوميًّا للعام 2018، لكنَّ المعادلة تنقلب رأسًا على عقب عند النظر في إحصائيات المناصب القيادية في مجال التعليم العام، وبشكل غير مُنسجم مع المسار الطبيعي، فقد ذكر مركز الأبحاث التربوي الوطني أنَّ نِسبة النساء العاملات بوظيفة (مدير مدرسة) فقط 54% مُقابل 46 % للرجال في نفس العام المذكور. وتجدر الإشارة إلى أنَّ متوسِّط رواتب مُديري المدارس يُمثِّل تقريبًا ضعف رواتب المعلِّمين في المدارس الأمريكية، فعلى سبيل المثال إذا كان متوسِّط أجر المدرِّس خمسين ألف دولار سنويًّا فإنَّ المدير يحصل على مئة ألف دولار سنويًّا. ويتمُّ تنصيب مُديري المدارس في العادة من قِبَل مُراقب التعليم في المنطقة، وقد ذكرت إحصائيات وزارة العمل أنَّ وسيط راتب مدير المدرسة سنويًّا (القيمة بين الأعلى والأدنى) لعام 2017 يبلغ 94,300 دولار، بينما بلغ متوسِّط راتب المدرس 58,950 دولار سنويًّا، تُقسم بشكل شهري. وأيضًا تقلُّ نِسبة تواجُد النساء في وظائف مدير التعليم أو مساعد مدير التعليم، حيث إنَّ الرجال يشغلون أكثر من 73% من نِسَب الوظائف القيادية في مجالس التعليم، ويتقاضون أجورًا عالية، وهو ما يُبرر تفاوت الدخل بين الرجال والنساء في قطاع التعليم العام (Irwin &Others, 2023).

العدالة الاجتماعية في تمويل المدارس الحكومية:

يُعدُّ التمويل من أهمِّ التحديات التي تُواجه المدارس العامة الأمريكية، وتمويل المدارس العامة يكون من أموال دافعي الضرائب من ثلاثة جهات حكومية: الأولى: الحكومة الفيدرالية في واشنطن، الثانية: حكومات الولايات والتي يبلغ عددها 50 ولاية إضافة لمقاطعة كولمبيا، والجهة الثالثة: السلطات المحلية التي تتبع لها مقاطعة التعليم. وتختلف قيمة ونِسَب التمويل بين الجهات الثلاث من منطقة تعليمية إلى أخرى، ولكن بشكل عام تأتي الأموال الأكثر من قِبَل الولاية، وهي أموال ضرائب القيمة المضافة على المشتريات وضرائب الدخل مع بعض الضرائب على القطاعات، وتُساهم كذلك الحكومة الفيدرالية بجزءٍ جيد من ميزانية المدرسة خصوصًا في تمويل برامج التربية الخاصة وبرامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ويتراوح الدعم الفيدرالي حسب معايير مُعيَّنة، ويُسهم تقريبًا بنسبة بين 8 إلى 15 في المئة من ميزانية المدارس الحكومية. كما تُساهم حكومة المقاطعات بجزءٍ كبير من ميزانيات المدارس، وتأتي تلك الأموال من الضرائب السنويَّة المتحصَّلة من الضرائب على عقارات السكان في المقاطعات، ويزداد الصرف على المدارس العامة عامًا بعد عامٍ بشكل مُطَّرد، وقد بلغ إجمالي ما أُنفق على مدارس التعليم العام حوالي 762 مليار دولار

لعام 2018 /2019، وتزداد النفقات بسرعة كلَّ عام. وفي نفس العام الأكاديمي المذكور أنفقت الحكومة المركزية قرابة 63 مليار دولار على دعم بعض البرامج في المدارس العامة مثل برامج تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، بينما تتحمَّل حكومات الولايات وحكومات المقاطعات الجزء الأكبر من نفقات التعليم، وقد بلغ مجموع ما أنفقته حكومات الولايات على المدارس الحكومية للعام المذكور حوالي 371 مليار دولار، بينما تجاوز مجموع ما أنفقته سُلطات المقاطعات قرابة 361 مليار دولار؛ لتوفير التعليم المجاني للأطفال. ويبلغ متوسِّط الإنفاق على الطالب الأمريكي في المدارس العامة للعام 2018/ 2019 م حوالي 14891 دولار سنويًّا، وتختلف النسبة من ولاية إلى أخرى، حيث يُنفَق على التلميذ في ولاية نيويورك مبلغ يتجاوز الـ20 ألفًا، بينما يكون متوسِّط تكلفة تعلُّم التلميذ في ولاية أيداهو أقلَّ من 9000 دولار سنويًّا. كما تختلف أجور المعلِّمين والإداريين بحسب المكان الجغرافي، فلا يُوجد نظام أو سُلَّم رواتب محدَّد لرواتب العاملين في القطاع التعليمي الأمريكي(Irwin &Others, 2023).

وتستقبل المدارس الحكومية في جميع الأحياء والمناطق في ولاية ما نفس القدر من التمويل من واشنطن والحكومات المحلية تقريبًا حسب عدد التلاميذ وعدد البرامج التعليمية المموَّلة فيدراليًّا، مثل التربية الخاصة وتعليم الأطفال غير الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أولى، لكنَّ التبايُن يكون في قدر التمويل القادم من النطاق المحلِّي أو السلطات المحلية، وليس في نطاق الولاية أو الحكومة المركزية، لذلك يكون هناك تبايُن كبير في إيرادات المدارس بحسب المقاطعة التعليمية؛ ففي المدارس التي تقع في مقاطعات يكون فيها الفقر مُنتشرًا تُعاني إدارة المدارس من قلَّة تنفيذ العديد من البرامج؛ مما يُؤثِّر على جودة الخدمات التعليمية، بعكس المدارس في المقاطعات الغنية التي يكون للمدارس فيها إيرادات أعلى، وتكون المدارس أكثر قدرة على توفير برامج تعليمية وإثرائية؛ مِمَّا يُحسِّن جودة الخدمات التعليمية وغير التعليمية، وقد يقود ذلك لتفاوت كبير بين الأطفال الأثرياء والفقراء، ويُؤثِّر في العدالة الاجتماعية في التعليم، وهي من القضايا الهامة في التعليم الأمريكي(Irwin &Others, 2023).

المدارس المستقلَّة:

من القضايا المعاصرة في التعليم الأمريكي انتشار مدارس الإدارة الذاتية أو يُسمَّى بالمدارس المستقلَّة على حساب المدارس التقليدية، والمدارس المستقلَّة هي: مدارس ذات استقلال إداري تُموَّل حكوميًّا، وقد افتُتحت أوَّل مدرسة مستقلَّة عام 1991، وقد حقَّقت النجاح لتنتشر في الولايات المتحدة بشكل سريع، وقد وصل عدد المدارس المستقلَّة لأكثر من 7500 مدرسة، يَدرس بها أكثر من 3 مليون طالب(Irwin &Others, 2023). ومن إيجابيات المدارس المستقلَّة أنَّها وفَّرت خيارًا تعليميًّا للأُسر من الطبقات الفقيرة والمتوسِّطة في اختيار الخيار التعليمي الأنسب لأطفالهم، فهؤلاء العوائل لا يستطيعون إرسال أبنائهم للمدارس الخاصة؛ بسبب التكلفة المالية العالية، لذلك كانوا في السابق يضطرُّون للدارسة في مدرسة الحي بغضِّ النظر عن جودتها، ولكن مع انتشار المدارس المستقلَّة أصبح هناك خيار إضافي للعوائل؛ إمَّا مدرسة الحي أو المدرسة المستقلَّة(Sowell, 2022).

وقد ساهم في التسويق لهذا النوع من المدارس العديد من السياسين، وكان بعض هؤلاء السياسين -خاصة من الحزب الجمهوري- يُشجِّع هذا النوع من المدارس نكاية في المدارس التقليدية التي يشترك منسوبوها في نقابات المعلِّمين، وهما نقابتان كبيرتان، تعتبر أكبر نقابات العاملين في الولايات المتحدة، وتقفان في تمويل مُرشَّحي الحزب الديمقراطي، لذلك كان للجانب السياسي دورٌ كبير في انتشار المدارس المستقلَّة التي لا ينتمي مُعلِّموها لأيِّ نقابات، بعكس نُظرائهم في المدارس التقليدية، أيضًا مِمَّا ساعد في انتشار المدارس المستقلَّة عملية التسويق الإعلامي لقضية أنَّ معدَّل درجات الطلاب في المدارس المستقلَّة أعلى من المدارس التقليدية في الاختبارات المعيارية، وهذا صحيح في كثير من الأحيان، لكن المدارس التقليدية لا تستطيع رفض قبول أيِّ طالب بناءً على حالته الصحية أو الحركية أو العقلية، بينما المدارس المستقلَّة تستطيع قبول أفضل المتقدِّمين(Houston& Henig, 2023). وتدخل درجات الطلاب من ذوي الإعاقة في متوسِّط درجات الاختبارات لطلاب المدارس، بعكس المدارس المستقلَّة التي لا يوجد بها الكثير من الطلاب الذين لديهم مشاكل تعليمية، لذلك تميل الكفَّة لمصلحة المدارس المستقلَّة في هذا الجانب، والمقارنة هنا غير عادلة.

ومن السلبيات التي تُؤخذ على المدارس الخاصة عدم تمتُّع المعلِّمين فيها بحقوق وظيفية وأجور مُماثلة لزُملائهم في المدارس التقليدية، وكذلك عدم السماح لمعظم أساتذة المدارس المستقلَّة بالانتماء للنقابات لحماية حقوقهم من الفصل التعسُّفي، ومِمَّا يُعاب على المدارس المستقلَّة عدم الحرص على مُؤهَّلات المعلِّمين، فكثير من مُلَّاك تلك المدارس يهتمُّون بالربح، حيث يتلقَّوْن أموالًا عن كلِّ طالب بشكل مُماثل للمدارس التقليدية التي تقع في نفس المقاطعة، ويُعاب على كثير من المدارس المستقلَّة أيضًا عدم امتلاك مباني مدرسية مجهَّزة تُحاكي المدارس التقليدية. ويُشكِّل استمرار التوسُّع في المدارس المستقلَّة خطرًا على المدارس التقليدية، ويُهدِّد وجودها، وهذا ما يُقلق بعض المهتمِّين بالجوانب التعليمية، حيث إنَّ الإقبال أصبح أكثر على المدارس المستقلَّة؛ بسبب امتلاكها أدوات تسويقية قوية بعكس المدارس التقليدية. وفي الولايات المتحدة تُخصِّص أموال لكلِّ مُتعلِّم، وهذه الأموال تذهب حيثما ذهب الطالب، إمَّا للمدرسة التقليدية أو المستقلَّة، وهذا ما تسبَّب في مشكلات مالية ونقص في تمويل المدارس التقليدية التي فقدت جزءًا من إيرادتها. واشارت بعض التقارير ان المدارس المستقلة اعادت الفصل العنصري في المدارس حيث لا يتوفر التنوع العرقي في المدارس المستقلة مقارنة بالمدارس التقليدية (Monarrez & Others, 2022).

المهاجرين غير الشرعيين:

من التحديات التي تُواجه قطاع التعليم العام توفير خدمات التعليم لأبناء المهاجرين غير الشرعيين، والذين يُقدَّر عددهم بحوالي 11 مليون شخص، ويبلغ أبناء المهاجرين غير الشرعيين قرابة المليون متعلِّم في المدارس العامة. ويضمن القانون الأمريكي تعليم المهاجرين غير الشرعيين بعد كسب قضايا في المحكمة العليا، ففي عام 1982 للميلاد حكمت المحكمة العليا بحقِّ الطفل الذي يعيش

بطريقة غير نظامية في أمريكا في التمتُّع بحقِّ التعليم المجاني في المراحل الدراسية الأساسية، وقبل ذلك التاريخ كانت بعض المدارس الحكومية لا تقبل تسجيل الطفل بدون وثائق رسمية تُثبت أنَّه مواطن أو مُقيم بصورة قانونية، وبسبب عدم دفع مُعظم المهاجرين غير الشرعيين ضرائب على الدخل والعقار، وذلك يضرُّ بإيرادات المدارس في الأحياء التي يسكنها الكثير من المهاجرين غير الشرعيين؛ لأنَّ المدارس العامة تُموَّل من أموال الضرائب، سواء على المستوى الفيدرالي أو على مستوى الولاية أو المستوى المحلي. لذلك تُعاني المدارس في بعض المقاطعات التي يكثر فيها المهاجرون غير الشرعيين من قلَّة تمويل البرامج التعليمية؛ مِمَّا يُؤثِّر على جودة التعليم في تلك المدارس، وبجانب الصعوبات المتعلِّقة بالتمويل يكثر الجهل والعنف والأمِّيَّة بين المهاجرين غير الشرعيين؛ مِمَّا يُؤثِّر على أبنائهم وسلوكهم، بالإضافة لعدم إتقان المهاجرين غير الشرعيين للغة الإنجليزية؛ مِمَّا يستدعي من المدارس فتح برامج تقوية وبرامج تعليم لغة إنجليزية لغير الناطقين بها، وهذا عبء إضافي على المدارس والنظام التعليمي (Vargas,2022).

نقابات المعلِّمين:

تلعب نقابات المعلِّمين دورًا هامًّا في التعليم العام الأمريكي منذ منتصف القرن العشرين إلى وقتنا الحالي، خاصة نقابات المعلِّمين الكبرى، وهي تشمل: جمعية التربويين الوطنية والتي تضمُّ غالبية المدرِّسين، وعدد أعضائها (3200.000)، وجمعية المعلِّمين الفيدرالية وعدد أعضائها في عام 2018 زاد عن (1800.000) تربوي. ومن المهم معرفة أنَّ المعلِّمين في أغلب المدارس الحكومية التقليدية مُلزَمون بشكل عام بالانضمام لإحدى هاتين الجمعيتين (التربوية الوطنية أو الفيدرالية) حسب المكان الجغرافي، حيث إنَّ كلَّ مُقاطعة تعليمية لديها نقابة معلِّمين تابعة لإحدى هاتين الجمعيتين الضُّخميين على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد قدَّمت نقابات المعلِّمين في المدارس العامة التقليدية بشكل عام أعمالًا جيدة للمعلِّمين على مدار عقود، منها: المفاوضات الجماعية مع مجالس التعليم نيابة عن المعلِّمين فيما يخصُّ الحقوق الوظيفية مثل زيادة المرتبات الشهرية، طريقة تقييم المدرِّسين، عدد ساعات العمل وغيرها. وساعد هذا الإجراء في تفرُّغ المدرِّسين للتركيز على أعمال التدريس. كما ساعد وجود النقابات التي تُمثِّل المعلِّمين في المفاوضات الجماعية القياديين في مجالس التعليم لتوفير الوقت والجهد، حيث يتلقَّوْن مَطالب المدرِّسين من جهة واحدة معروفة؛ مِمَّا يُسهِّل سلاسة عمليات المفاوضات وتقليل الأوقات المهدَرة في تظاهُر المدرِّسين وإضراباتهم؛ مِمَّا يضرُّ التلاميذ وتعليمهم.

ومن إيجابيات النقابات مُتابعة الحقوق الوظيفية للمعلِّمين والعقود والتأكُّد من التزام مجالس التعليم في عملية تطبيقها، كما تُساهم النقابات في توفير الأمن لوظيفي للمعلِّم، فلا تستطيع مدرسة عامة والتي تنتمي إداريًّا لمجالس التعليم فصل معلِّم لأسباب غير شرعية أو تعسُّفية، وإذا حدث ذلك فإنَّ لدى نقابات المعلِّمين المحامين للدفاع عن المعلِّمين، وقد حدث هذا في مُناسبات عديدة، حيث تصل الأمور للمحاكم، مِمَّا يُشعر المدرِّسين بأنَّهم في نوع من الأمان الوظيفي في مهنة التعليم.

وفي الفترة الأخيرة وتحديدًا في العقود الثلاثة الأخيرة ظهرت موجة مضادَّة لنقابات المعلِّمين، تتهمها بأنَّها السبب في تدهور الوضع التعليمي في البلاد الذي لا يُعدُّ مُتميِّزًا مُقارنة بالدول الإسكندنافية والشرق آسيوية، ومن السلبيات التي تُلصق بنقابات المعلِّمين: تهديد المدارس العامة ومجالس التعليم باستخدام القانون، وتخشى مديريات التعليم وما تتبعها من مدارس عامة تقليدية من نقابات المعلِّمين؛ لمعرفتهم بقدرات النقابات القوية من حيث رفع ومتابعة القضايا في المحاكم ضد كلِّ مَن يُحاول التعرُّض للمدرِّسين؛ مِمَّا يُكلِّف مجالس التعليم مبالغ كبيرة في توفير مبالغ مليونية لتعيين فريق من المحامين للدفاع عن مجلس التعليم في القضايا المرفوعة من النقابات، مِمَّا يُجبر مجالس التعليم على محاولة اتِّباع أوامر نقابات المعلِّمين التي تفرض أوامرها بقوَّة على مجالس التعليم. ومن الأشياء التي تُنسب إلى نقابات المعلِّمين في هذا الجانب عدم قدرة مجالس التعليم على فصل المعلِّمين غير المتقنين لعملية التدريس؛ خشية رفع قضية في المحكمة من قِبَل الجمعية التي تُمثِّل المعلِّمين، والخاسر الحقيقي في كلِّ ذلك هو الجودة التعليمية كما يزعم المنتقِدون لنقابات المعلِّمين في البلاد. ومن الأمور المأخوذة على نقابات المعلِّمين دخول نقابة المعلِّمين في الجانب السياسي بشراسة، حيث تتمتَّع بقدرات مالية ضخمة، وتُعتبر نقابة المعلِّمين من أهم الأطراف في التأثير على انتخابات رُؤساء الولايات المحلية أو حتى انتخاب رئيس الولايات المتحدة الأمريكية. فعلى سبيل المثال ساهمت جمعية التربويين الوطنية بمبالغ تقترب من التسعين مليون دولار خلال العشرين سنة الأخيرة (2018-1998)، ذهبت كلُّها لتأييد الحزب الديمقراطي الذي غالبًا ما يكون لديه نزعة يسارية اشتراكية مثل حفظ حقوق العاملين من خلال النقابات، وتوفير العلاج المجاني مُقارنة بالحزب الجمهوري الذي يُفضِّل غالبًا المشاريع اليمينية المتحرِّرة من قيود النقابات(DeAngelis, & Makridis, 2021;Duplantis,1995; Weiner,2012).

المراجع

1. Alexander, K., & Alexander, M. D. (2019). American public school law. West Academic Publishing.

2. Creamer, J., Shrider, E. A., Burns, K., & Chen, F. (2022). Poverty in the United States: 2021. US Census Bureau.

3. DeAngelis, C. A., & Makridis, C. (2021). Are school reopening decisions related to union influence?. Social Science Quarterly, 102(5), 2266-2284.

4. Duplantis, M. M., Chandler, T. D., & Geske, T. G. (1995). The growth and impact of teachers' unions in states without collective bargaining legislation. Economics of Education Review, 14(2), 167-178.

5. Floden, R. E., Richmond, G., & Salazar, M. (2020). A nation at risk or a nation in progress? Naming the way forward through research in teacher education. Journal of Teacher Education, 71(2), 169-171.

6.Fraser, J. W. (2014). The school in the United States: A documentary history. Routledge.

7.Gibbs, C. L. (2023). Racing Towards the Supreme Court? Second Circuit Dismisses Challenge to Connecticut Policy Letting Transgender Girls Compete in High School Sports. LGBT Law Notes, 1-2.

8.Goldstein, D. (2015). The teacher wars: A history of America's most embattled profession. Anchor.

9.Houston, D. M., & Henig, J. R. (2023). The "Good" Schools: Academic Performance Data, School Choice, and Segregation. AERA Open, 9, 23328584231177666.

10.Hursh, D. (2005). The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. British Educational Research Journal, 31(5), 605-622.

11.Irwin, V. J. X. S. K. A. C. A. F. R., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., ... & Parker, S. (2023). Report on the condition of education 2022. US Department of Education: National Center for Education Statistics, 2022-144.

12.Katsiyannis, A., Rapa, L. J., Whitford, D. K., & Scott, S. N. (2023). An examination of US school mass shootings, 2017–2022: Findings and implications. Advances in neurodevelopmental disorders, 7(1), 66-76.

13.Kowalski, T. J. (2006). Evolution of the school superintendent as communicator. Communication Education, 54(2), 101-117.

14.Kowalski, T. J., & Brunner, C. C. (2011). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice.

15.Kraus, L. L., & Stevens, R. L. (2019). Brown v. Board of Education to ESSA: Sixty Years of Educational Change?. NATIONAL SOCIAL SCIENCE, 252, 56.

16.Lee, J. H. (2013). School shootings in the US public schools: Analysis through the eyes of an educator. Review of Higher Education & Self-Learning, 6(22).
17.Monarrez, T., Kisida, B., & Chingos, M. (2022). The effect of charter schools on school segregation. American Economic Journal: Economic Policy, 14(1), 301-340.
18.Osborne, D. (2017). Reinventing America's schools: Creating a 21st century education system. Bloomsbury Publishing USA.
19.Peterson, C. E. (1964). The Common School Adovcate: Molder of the Public Mind. Journal of the Illinois State Historical Society (1908-1984), 57(3), 261-269.
20.Ravitch, D. (2016). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. Basic books.
21.Reese, W. J. (2011). America's public schools: From the common school to" no child left behind". JHU Press.
22.Shannon, J. H., & Hunter Jr, R. J. (2020). The Civil Rights Act of 1964: Beyond Race to Employment Discrimination Based on Sex: The'Three Letter Word'That Has Continued to Vex Society and The United States Supreme Court. Journal of Social and Political Sciences, 3(3).
23.Sowell, T. (2020). Charter schools and their enemies. Hachette UK.
24.Spring, J. (2020). The politics of American education. Taylor & Francis.
25.Spring, J. (2021). Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States. Routledge.
26.Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. Education policy analysis archives, 27(35).
27.Tan, G., Gupta, A., Wilgus, G., & Wilgus, G. (2019). From a nation at risk to no child left behind to race to the top: The US response to global competition. Investment in early childhood education in a globalized world: Policies, practices, and parental philosophies in China, India, and the United States, 107-158.
28.U.S. Department of Education.(2023). About us.U.S. Department of Education. Retreved from https://www2.ed.gov/about/landing.jhtml
29.Vargas, N. (2022). Mexican American immigrants: social work students' perspectives (Doctoral dissertation, California State University, Sacramento).
30.Weiner, L. (2012). The future of our schools: Teachers unions and social justice. Haymarket Books.
31.Zhao, Y. (2014). Who's afraid of the big bad dragon?: Why China has the best (and worst) education system in the world. John Wiley & Sons.